

Technická univerzita v Liberci
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Primárního vzdělávání
Studijní program: Učitelství pro ZŠ
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Kooperace a soutěživost ve výuce českého jazyka
na 1. stupni ZŠ**

Cooperation and competition in education of Czech
in the primary school

Diplomová práce: 09–FP–KPV–0018

Autor:
Iveta ŠENOLDOVÁ

Podpis:

Adresa:
Spojovací 895
514 01 Jilemnice

Vedoucí práce:
Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Počet

stran	tabulek	grafů	pramenů	příloh
83	23	17	41	3

V Liberci 20.4.2009

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum 20.4.2009

Podpis

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat všem lidem, kteří mi s diplomovou prací pomáhali.

V první řadě děkuji svojí rodině, především mamince a tetě. Dále mé poděkování patří všem pedagogům Katedry primárního vzdělávání v Liberci za to, že mě dokázali pro mé budoucí povolání ještě více nadchnout. Díky nim jsem získala řadu cenných nápadů a zkušeností, které jsem mohla uplatnit také ve své závěrečné práci. Zvláštní poděkování patří vedoucí diplomové práce paní Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za profesní i lidské rady. Za technickou pomoc a celkovou podporu děkuji svému příteli Davidovi.

Anotace

ŠENOLDOVÁ Iveta

DP-2009

Ved.DP: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Kooperace a soutěživost ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Resumé: Diplomová práce se zabývá oblibou kooperace a soutěživosti v českém jazyce u žáků na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část objasňuje pojmy: metody vyučování, formy práce, typy uspořádání výuky, kooperace, soutěživost. V této části jsou nabídnuty možnosti využití kooperace a soutěživosti na 1. stupni ZŠ.

Praktická část popisuje průběh výzkumu, který byl proveden kvantitativní dotazníkovou metodou na 13 školách převážně v Libereckém kraji. Výzkum byl zaměřen na zjištění skutečnosti, zda žáci na 1. stupni v českém jazyce raději spolupracují, nebo soutěží. A zda má na tento výběr vliv pohlaví, věk a známka na vysvědčení.

Klíčová slova

Metody vyučování, formy práce, typy uspořádání výuky, klima ve třídě, primární vzdělávání, kooperace, soutěživost.

ŠENOLDOVÁ Iveta

DP-2009

Ved.DP: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Cooperation and competition in education of Czech in the primary school

Summary: The dissertation deals with popularity of cooperation and competition in the education of in the primary school.

The theoretic part explains following terms: techniques of teaching, ways of working, kinds of classwork and its organization, cooperation and competition. In this part we present the ways and means of how to take an advantage of cooperation and competition in the primary school.

The practical part describes the course of research that had been made in a way of questioning at thirteen schools mostly in the Liberec district. The research was focused on the fact, whether the pupils rather cooperate or compete in the Czech language and if it depends on their sex, age and school results.

Keywords: techniques of teaching, ways of working, kinds of classwork, primary education, cooperation and competition

ŠENOLDOVÁ Iveta

DP-2009

Ved.DP: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Die Kooperation und der Wettbewerb in der Tschechischen Sprache auf der ersten Stufe der Grundschule.

Zusammenfassung: Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Beliebtheit der Kooperation und des Wettbewerbs in der Tschechischen Sprache bei den Schülern auf der ersten Stufe der Grundschule.

Theoretische Teile erklärt folgende Begriffen : Methoden des Unterrichts, Arbeitsweisen, Typen des Unterrichtsaufbau, Kooperation und Wettbewerb. In diesem Teil vorlegen wir Anwendungsmöglichkeiten der Kommunikation und des Wettbewerbs auf der ersten Stufe der Grundschule.

Praktische Teile beschreibt den Forschungsablauf, die in dreizehn Schulen und vor allem in der Region von Liberec gemacht wurde. Diese Forschung wurde in Form eines Fragebogens ausgeführt und sie wurde darauf gerichtet, ob die Schüler in der Tschechischen Sprache lieber zusammenarbeiten oder wetteifern und ob es abhängig von dem Geschlecht, dem Alter oder den Noten auf dem Zeugnis ist.

Schlüsselwörter: Methoden des Unterrichts, Arbeitsweisen, Typen des Unterrichtsaufbau, die Ausbildung auf der ersten Stufe der Grundschule, Kooperation und Wettbewerb.

Obsah

PROHLÁŠENÍ	2
PODĚKOVÁNÍ	3
ANOTACE	4
OBSAH	6
ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYUČOVACÍ METODY, ORGANIZAČNÍ FORMY A TYPY USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY NA 1.STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	11
1.1 Vyučovací metody	11
1.1.1 <i>Nové přístupy ke kategorii vyučovacích metod z pohledu transformace školství</i>	<i>13</i>
1.2 Organizační formy vyučování	13
1.3 Nové přístupy ke kategorii organizačních forem vyučování	14
1.4 Typy uspořádání výuky	15
1.5 Shrnutí nových přístupů k žákovi	15
2 KLIMA VE TŘÍDĚ V ZÁVISLOSTI NA ZVOLENÉ METODĚ A FORMĚ PRÁCE	17
3 UČITEL A JEHO VLIV NA ATMOSFÉRU UČÍCIHO SE SPOLEČENSTVÍ	19
3.1 Vývoj žáka ke kooperaci a soutěživosti	19
4 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	21
5 KOOPERACE A SOUTĚŽIVOST V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	23
5.1 Kooperace	24
5.1.1 <i>Metody RWCT</i>	<i>26</i>
5.1.2 <i>Projektové vyučování</i>	<i>28</i>
5.1.3 <i>Tvořivá dramatika</i>	<i>29</i>
5.1.4 <i>Problémové učení</i>	<i>31</i>
5.1.5 <i>Tvorba školního časopisu</i>	<i>31</i>
5.1.6 <i>Relace školního rozhlasu</i>	<i>32</i>
5.2 Soutěže	32
5.2.1 <i>Soutěž a hra</i>	<i>33</i>
5.2.2 <i>Základní kategorie her</i>	<i>34</i>
5.2.3 <i>Didaktické testy</i>	<i>36</i>
5.2.4 <i>Didaktické hry</i>	<i>37</i>
5.2.5 <i>Individuální soutěže</i>	<i>38</i>
6 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST	41
7 METODOLOGICKÉ VÝCHODISKO	41
7.1 Cíle výzkumu	41
7.2 Formulace výzkumného problému	41
7.3 Stanovení problémů a hypotéz	42
7.4 Výzkumná metoda	43
7.5 Výzkumný soubor	43
7.6 Realizace výzkumného šetření	44
7.7 Statistické vyhodnocení získaných údajů	45
7.8 Předvýzkum	45
7.9 Závěr z předvýzkumu	47
8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	48
8.1 <i>Výzkumná část</i>	<i>48</i>

8.1.1	<i>Výzkumný problém č. 1.....</i>	48
8.1.2	<i>Vyhodnocení výzkumného problému č. 1.....</i>	51
8.1.3	<i>Výzkumný problém č. 2.....</i>	51
8.1.4	<i>Vyhodnocení výzkumného problému č. 2.....</i>	53
8.1.5	<i>Výzkumný problém č. 3.....</i>	53
8.1.6	<i>Vyhodnocení výzkumného problému č. 3.....</i>	55
8.1.7	<i>Výzkumný problém č. 4.....</i>	55
8.1.8	<i>Vyhodnocení výzkumného problému č. 4.....</i>	57
8.2	Průzkumná část.....	57
8.2.1	<i>Průzkumný problém č. 1.....</i>	57
8.2.2	<i>Vyhodnocení průzkumného problému č. 1.....</i>	58
8.2.3	<i>Průzkumný problém č. 2.....</i>	58
8.2.4	<i>Vyhodnocení průzkumného problému č. 2.....</i>	59
8.2.5	<i>Průzkumný problém č. 3.....</i>	59
8.2.6	<i>Vyhodnocení průzkumného problému č. 3.....</i>	60
8.2.7	<i>Průzkumný problém č. 4.....</i>	60
8.2.8	<i>Vyhodnocení průzkumného problému č. 4.....</i>	63
8.2.9	<i>Průzkumný problém č. 5.....</i>	63
8.2.10	<i>Vyhodnocení průzkumného problému č. 5.....</i>	65
8.3	Shrnutí výsledků výzkumu a průzkumu. Diskuze.....	66
ZÁVĚR.....		68
POUŽITÉ ZDROJE.....		70
SEZNAM TABULEK.....		73
PŘÍLOHY		74
PŘÍLOHA Č.1		75
PŘÍLOHA Č.2		77
PŘÍLOHA Č.3		78

**„Pro život, ne pro školu se učíme.“
(Seneca)**

Úvod

Moto diplomové práce je výrok od Seneci: „Pro život, ne pro školu se učíme“, který charakterizuje (nebo by podle mě měl charakterizovat) učitelův postoj k žákovi.

Žák se neučí pro jedničku, razítko nebo pochvalu. Učí se pro budoucnost, aby mohl získané poznatky uplatnit ve svém životě. Nejde ovšem pouze o poznatky. Jedná se také o sociální dovednosti a návyky. Uveďme si příklad: Žák nebude vědět, jaké i se píše ve spojení visutý most. Stane se něco? Nestane! Stačí se podívat do Pravidel českého pravopisu. Existuje i nějaká kniha pravidel o tom, jak se chovat k druhým lidem? Návod, jak být tolerantní, slušně vystupovat, umět poděkovat, pochválit, vyslechnout něčí názor a respektovat ho a svůj názor prosadit a stát si za ním? Takovému návodu se žáci mohou učit pomocí spolupráce - kooperace. Člověk žije celý život ve skupině, ať v rodině, škole nebo zaměstnání. A funkčnost každé skupiny stojí na základech dobré spolupráce.

Tématem diplomové práce však není pouze kooperace jako forma vyučování. Tato práce se zabývá kooperací a soutěživostí. Soutěživost je považována za protipól kooperace. Současné vzdělávací plány upřednostňují kooperaci a jejich snahou je soutěživost ve škole minimalizovat. Důvodem mohou být negativní projevy dětí, které se při soutěžích objevují, jako je egocentrismus, rivalita, zlost, nepřejícnost. Proč jsme se tedy často ve škole během našich praxí setkali s větou: „Děti, „zahrajeme“ si na Matematického krále?“ Mají učitelé pocit, že i soutěže jsou v životě člověka důležité? Nebo učitelé zapojují soutěže do své výuky proto, že žáky baví?

Na tyto otázky hledá diplomová práce odpovědi. Cílem této práce je vyzkoumat, zda žáci na 1. stupni ZŠ raději spolupracují, nebo soutěží, a určit faktory, které vztah k oběma typům uspořádání výuky ovlivňují. Ve škole je mnoho předmětů. Obecná odpověď na námi hledaný cíl by mohla být zavádějící. Svou pozornost jsme věnovali jednomu vyučovacímu předmětu. Vybrali jsme český jazyk, který lze navíc výborně propojovat s ostatními předměty, jako je přírodověda nebo vlastivěda (v přílohách jsou přiloženy náměty na tyto hodiny).

V teoretické části jsme se snažili objasnit problematiku soutěživosti a kooperace. Zabýváme se zde zařazením kooperace a soutěživosti do vyučovacího

procesu. Tyto pojmy sledujeme i z pohledu psychologie a pedagogiky. Na základě toho předkládáme možnosti využití obou typů uspořádání výuky ve vyučování na 1. stupni ZŠ.

Praktická část je rozdělena na část výzkumnou, kde zkoumáme prostřednictvím kvantitativní dotazníkové metody cíle diplomové práce, a na část průzkumnou, kde se zaměřujeme na otázky spojené s problematikou kooperace a soutěživosti.

I. Teoretická část

1 Vyučovací metody, organizační formy a typy uspořádání výuky na 1.stupni základní školy

Žijeme na počátku 21. století. Doba je uspěchaná. Jsme obklopeni technikou. Na tuto situaci musela nutně reagovat i škola.¹

Ke změně pojetí došlo i ve vyučovacích metodách, organizačních formách práce a typech uspořádání výuky.

1.1 Vyučovací metody

Ve vymezení tohoto pojmu vládne mezi autory velká nejednotnost. Pod pojmem vyučovací metoda rozumí Mojžíšek (1979, s. 5) „způsob dosahování výchovně vzdělávacího cíle vyučováním nebo také cestu (z řeckého methodos = cesta) uspořádanou určitým způsobem, aby žák dosáhl poznání“. Podle Mojžíška je potřeba žáka nejen pomocí metod vyučovat, ale je také důležité ho postupně učit a vést k samostatnému používání vyučovacích metod, aby je mohl dále uplatňovat při sebevzdělávání.

Nejednotnost nepanuje pouze ve vymezení pojmu, ale i v klasifikaci metod vyučování. V pedagogické literatuře se setkáváme s různými způsoby klasifikace vyučovacích metod. My předkládáme klasifikaci vyučovacích metod autorů Novákové a Maňáka in Nelešovská (1998, s. 10-11).

A. „Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

¹ A) Pojetí původní: „škola transmisivní“

- „dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo;
- učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví;
- inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe

B) Pojetí nové: „škola konstruktivní“

- dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;
- učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech
- inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.“ (Tonucci, 1994, s. 14, 19)

1. Metody slovní

1.1 Monologické metody (přednáška, vyprávění, vysvětlování, instruktáž)

1.2 Dialogické metody (rozhovor, diskuze, dramatizace)

1.3 Metody písemných prací

1.4 Metody práce s učebnicí a knihou

2. Metody názorně demonstrační

2.1 Pozorování

2.2 Předvádění (předvádění předmětů, obrazů a jiných pomůcek, předvádění pokusů, předvádění činností)

3. Metody praktické

3.1 Návuk pohybových a praktických dovedností

3.2 Žákovské pokusy a jiné laboratorní práce

3.3 Grafické a výtvarné práce

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

1. Metoda sdělovací

2. Metoda problémová

3. Metoda badatelská

C. Struktura metody z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

1. Postup srovnávací

2. Postup induktivní

3. Postup deduktivní

D. Varianty metod z hlediska fází (etap) vyučovacího procesu – aspekt procesuální

1. Metody motivační

2. Metody vytváření nových vědomostí a dovedností

3. Metody upevňování a opakování učiva

4. Metody prověřování a hodnocení

E. Varianty metod z hlediska vyučovacích forem a prostředků

1. Kombinace vyučovacích metod s vyučovacími formami (tj. organizačními formami vyučování)

2. Kombinace vyučovacích metod s vyučovacími prostředky

F. Metody programového učení“

Podle Nelešovské (1998) se zapojováním různých metod a jejich kombinací výuka na 1. stupni ZŠ zefektivňuje. Avšak podle autorky učitelé využívají z velkého souboru vyučovacích metod pouze malé množství, což brání žákům dosahování kvality kognitivních cílů. Každý žák je originální bytost, které vyhovují k dosažení cíle různé metody. Pokud se učitelé omezí pouze na malý soubor vyučovacích metod, může dojít k žakově nezájmu o školu, protože ho to ve škole „prostě nebaví“.

Škála vyučovacích metod je rozsáhlá, ale ne všechny metody jsou vhodné pro 1. stupeň ZŠ. Je na učiteli, aby dokázal vyučovací metody vhodně volit a kombinovat.

1.1.1 Nové přístupy ke kategorii vyučovacích metod z pohledu transformace školství

V dřívějším období převládala ve vyučování pasivita žáků. Žák byl pouze objektem výuky. Motivační stránka zůstávala v pozadí. Dalším tabuizovaným tématem byl emoční vývoj žáka.

Nelešovská (1998, s.19) tvrdí, že „současná koncepce vyučování na 1. stupni ZŠ směřuje k přirozené potřebě činnosti, zvědavosti, spontánnosti“. To má za důsledek jiný přístup a využívání jiných vyučovacích metod.

„Je potřebné, aby podstata vyučovacích metod vycházela z hry a aktivity. Za velmi významné jsou považovány takové metody, které využívají komunikaci a kooperaci (např. komunikační hry a dramatizace). Tyto metody jsou doprovázeny i jinou organizací vyučování. Využívá se zejména skupinové formy práce a samostatné činnosti žáků.“

1.2 Organizační formy vyučování

S vývojem a změnami ve školství se vyvíjely současně s obsahem a vyučovacími metodami také organizační formy vyučování. Podobně jako u vyučovacích metod, i zde se setkáváme s nejednotností autorů ve vymezení pojmu. Organizační formy vyučování chápe Solfronk (1991, s. 19) „jako uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek a vzájemných vazeb v čase a

v prostoru. Každá organizační forma vyučování vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky“.

Moderní slovník pedagogiky (1948, s. 27) vysvětluje pojem forma vyučovací takto: „Forma vyučovací je způsob, kterým podává učitel žactvu učivo“.

V pedagogické literatuře se setkáváme i s různými kritérii klasifikace organizačních forem vyučování a s nejednotností členění podle různých hledisek. Nelešovská (2001, s. 31) nabízí uspořádání podle dvou základních hledisek:

1) „Učitel – žák a uspořádání vztahu v jejich činnosti (např.: počet žáků a učitelův způsob práce s nimi). Z tohoto hlediska můžeme uvést tyto organizační formy vyučování:

- vyučování individuální
- vyučování hromadné
- vyučování individualizované
- vyučování diferencované
- vyučování skupinové

2) Místo, čas a materiální vybavení. Pak se jako základní organizační forma vyučování uvádí:

- vyučovací hodina
- další typy vyučovacích jednotek, jako jsou např.: vyučování v laboratoři, v dílnách, na pozemku, vycházka, exkurze apod.“

Obě tato hlediska se často při klasifikaci organizačních forem prolínají.

1.3 Nové přístupy ke kategorii organizačních forem vyučování

V současné době je učitelovým cílem vychovat takové žáky, kteří „dokáží získané poznatky a osvojené činnosti tvořivě uplatňovat v praktickém životě,“ říká Nelešovská (1998, s. 37). Ve vyučování se proto více objevuje vlastní aktivita žáka. Tomu musí být přizpůsobeny i organizační formy vyučování. Do popředí se dostávají takové formy práce, které rozvíjejí u žáků samostatnost, aktivitu, tvořivost. Příkladem takové organizační formy je skupinové a diferencované vyučování. Musí se přitom respektovat specifické věkové zvláštnosti žáků na 1. stupni ZŠ.

1.4 Typy uspořádání výuky

Pokud chceme ústřední pojmy diplomové práce (kooperace a soutěživost) klasifikovat, narážíme na problém přesného zařazení. Pro zařazení těchto pojmů nám pomůže vymezení M. Deutsche in Kasíková (2007, s. 64), který zformuloval teorii kooperace a kompetice (soutěživosti) v závislosti na „sociální vzájemné závislosti – pozitivní (kooperace) a negativní (kompetice) v úkolových situacích“. Deutschův žák D. Johnson vymezil sociální vzájemnou závislost trojím způsobem:

- **„individuální** (závislost lidí v situaci neexistuje, jedinec uspěje bez vztahu k druhým)
- **kompetitivní** (negativní vzájemná závislost, jedinec uspěje tehdy, když druhí neuspějí, a naopak)
- **kooperativní** (pozitivní vzájemná závislost, jedinec uspěje tehdy, když druhí uspějí, a naopak)“.

Pro přehlednost uvedeme tabulku sociální vzájemné závislosti, kterou upravila Hana Kasíková (1997, s. 28) podle Johnsonů.

Charakteristika	pozitivní	negativní	žádná
Cíl	Všichni dosáhnou kritéria	Být lepší než druhí	Sám dosáhnout kritéria
Vlastní práce	Obohacuje mě a tebe	Obohacuje mě, ochuzuje tebe	Obohacuje mě
Oslava	Společný úspěch	Můj úspěch, tvoje prohra	Můj úspěch
Osud	Vzájemný	Protikladný	Individuální

Tabulka č. 1 : Sociální vzájemná závislost

1.5 Shrnutí nových přístupů k žákovi

Žák na 1. stupni ZŠ potřebuje podle Spilkové a kol. (2005, s. 121) „objevovat svět, věci, sebe a lidi kolem sebe. Potřebuje vidět, slyšet, ochutnat, ohmatat, vyzkoušet si, objevovat, sám udělat, mluvit a prožívat. Potřebuje si hrát. Potřebuje být chválen a zažívat úspěch. Cítit se bezpečně. Potřebuje podnětné a bezpečné prostředí k učení“. Individuální přístup. Potřebuje aktivizující a

činnostní metody, které nutí žáka myslet, prakticky tvořit a spolupracovat se žáky a s učitelem.

2 Klima ve třídě v závislosti na zvolené metodě a formě práce

Učitelům na 1. stupni ZŠ se třídy střídají různě, někomu po roce, jiný učitel třídu „dotáhne“ až do 5. třídy. Každý učitel (i student) ze své zkušenosti ví, že i při probírání téhož učiva probíhá výuka v různých třídách odlišně. Každá třída vytváří specifické klima pro učitelovu práci. Může to být klima radosti z poznání, spolupráce, ale také klima roztržitosti a nepozornosti.

Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 98) vymezují pojem klima třídy jako „sociálně – psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“.

Důležitými faktory, které klima třídy ovlivňují, jsou volby vyučovacích metod a forem práce. V zásadě je klima třídy ovlivněno charakterem komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Zatímco původní metody představují jednostrannou komunikaci od učitele k žákovi, metody „nové“ vyžadují oboustrannou komunikaci. Pokud je tato komunikace optimální, zajišťuje příznivější klima ve vztazích: učitel – žák, žák – žák.

Klima školní třídy patří v ČR k méně doposud probádaným tématům. Jedním z mála výzkumů je výzkum J. Laška in Čáp - Mareš (2001) prováděný mezi žáky 4. a 5. tříd městských škol. Závěry z výzkumu konstatoval autor takto: vysoká spokojenost žáků, žáci si přejí zvýšit soudržnost třídy. Chtějí snížit soutěživost, obtížnost školní práce a třenice.

J. Mareš (2001) navrhuje pro zlepšení klimatu ve třídě zaměřit pozornost na tři oblasti vyučování:

1. vztahy mezi žáky – snaha o soudržnost třídy, organizovat akce i mimo třídu a školu, aby se žáci i učitelé navzájem poznali v jiných situacích, zařazovat do výuky spíše spolupráci než soutěže

2. zájem o průběh výuky – vyučovat zajímavě a prakticky, zadávat témata, která překračují školní rámec

3. klid a pořádek ve třídě – odstranit cílené rušení výuky

Jonsonovi in Kasíková (2004) tvrdí, že z hlediska utváření sociálního klimatu ve třídě a pro formování sociálních dovedností ve třídě je výhodnější zapojovat do výuky více kooperaci než kompetici (soutěže).

3 Učitel a jeho vliv na atmosféru učicího se společenství

Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno řadou dalších faktorů. Příklady těchto faktorů jsou například mikrosociální prostředí a vliv učitele.

Na začátku školní docházky je žák takový, aby odpovídal učitelově představě. Hrabal in Vágnerová (1995) zdůrazňuje, že vztahy mezi žáky v tomto období závisí na učiteli. Děti učitelovy názory nekriticky přijímají a souhlasí s nimi. Učitel představuje pro žáky významný model a jeho chování je pro žáky vzorem. Podle Eriksona in Švingalová (2006, s. 71) „jde o vývojovou fázi píle a snaživosti. Žák se snaží být upřímně úspěšný“.

Postupem času přecházejí žáci ze vzoru učitele na vzor spolužáků. Čáp a Mareš (2001) konstatují, že skupina vrstevníků začne mít v určitém věku na žáka mnohem větší vliv než rodič nebo učitel. Tato etapa „vzdoru vůči autoritám“ se týká především žáků 2. stupně základní školy. „Zrychlováním světa“ se urychluje i vývoj dítěte. Můžeme se proto s tímto vzdorem setkat již u žáků mladších.

3.1 Vývoj žáka ke kooperaci a soutěživosti

Dítě se vyvíjí a mění se i jeho postoje k okolnímu světu a k lidem. Pro naše potřeby si vymezíme dítě předškolního a mladšího školního věku, tedy prvního stupně.

➤ Předškolní věk (3 - 6 let)

Podle Kratochvíla (1998, s. 10) „se předmětem sociální aktivity dětí v tomto věku stávají vrstevníci a děti vůbec“. Hlavním motivem k navazování sociálních kontaktů je zájem o nějakou činnost. Nejčastěji se v tomto věku setkáváme s interakcí a komunikací při hrách. Děti navazují sociální vztahy bez výběru. V tomto období nejsou děti ještě schopné cíleně spolupracovat.

Podle Kotátkové in Prýmasová – Lukavská (2008) naproti tomu dítě začíná soupeření postupně uplatňovat s tím, jak vzrůstá jeho uvědomění si

druhého hrajícího si dítěte. Kolem 2. roku je dítě ještě plně koncentrováno na sebe, zajímá se o druhé, ale jeho projevy soupeření jsou založeny spíše na konfliktech ve hře než na potřebě se s někým porovnávat. Dítě nedokáže odolat touze vyzkoušet si teď a tady hračku, se kterou si hraje jiné dítě. Přesto R. Caillois (1998, s. 37) u dětí tohoto věku popisuje „zvláštní spontánní soutěže, které spočívají např. v tom, kdo se vydrží koukat déle do slunce, kdo vydrží déle nedýchat nebo nemrknout“.

➤ **Mladší školní věk (7-11 let)**

Podle Kasíkové (1997, s. 71) je většina dětí v tomto věku schopná spolupráce a umí se včlenit mezi vrstevníky. Sociální vazba je však labilní a malá. Jako největší obtíž se jeví nedostatek přirozené potřeby spolupráce. Významná a cílevědomá orientace na vrstevníky nastává kolem devátého roku. Kratochvíl (1998, s. 11) tvrdí, že kolem devátého roku dítěte „dochází ke změnám sociálního chování“. Do devátého roku dítěte jde o náhodné sociální interakce. Po devátém roce se vrstevníci vyhledávají, hledají stejnou zaměřenost, která slouží k uspokojování společných zájmů. Sociální svazky se stávají stabilnějšími a trvalejšími

4 Psychologické aspekty kooperace a soutěživosti ve školním prostředí

Pokud se nad danou problematikou zamyslíme, dostaneme se k prapůvodu existence člověka. Člověk má své kořeny v živočišném společenství, kde vládne heslo: „Silnější přežije.“ Zákony přírody velí postarat se v první řadě o sebe. Drvota (1979) uvádí, že zvířata stejného druhu spolu soupeří o postup v mocenské hierarchii, při získávání partnera pro rozmnožování nebo při obraně svého teritoria. Na druhé straně Kasíková (1997, s. 12) říká, že „společenství, jehož členové si přestanou pomáhat, zaniká a že jedinec, který se vymkne zákonům společenství, ztrácí jeho ochranu“.

Pokud vezmeme v úvahu tuto teorii, člověk potřebuje ke svému životu soupeření i spolupráci. K soupeření je pudově vybaven a je v něm stejně jako spolupráce genově zakotvena. Podle Prýmasové a Lukavské (2008) je nutné si uvědomit, že „lidské instinktivní chování se od zvířecího značně liší. Potřeba vybojovat si přežití není u lidí tak aktuální jako u zvířat, jelikož životní podmínky lidí umožňují přežít i jedincům, kteří by v boji o život neobstáli a kteří navíc potřebují pomoc druhých. Přežití je pro nás zcela automatické. Vysvětlují si to tak, že živočišný boj o holý život se u lidí proměnil v boj o jeho kvalitu. Soupeření se stává prostředkem k tomu, aby člověk ukázal, že jeho úsilí není zbytečné, že se mu něco daří, že má právo být na tomto světě. V tomto smyslu se boj o přežití proměnil v boj o uspokojování silných potřeb, jakými jsou potřeba vyniknout, potřeba prestiže, uznání nebo úspěšného výkonu“.

Otázkou tedy není, zda je člověk soutěživý, nebo spolupracující, ale otázkou je, kolik času se má ve škole věnovat soutěžím a kolik času spolupráci. Který typ uspořádání výuky je pro žáky v životě prospěšnější a který typ v nich prohlubovat více? Názory se různí. Odborníci preferují protlačovat ve škole kooperaci. Mezi naše takto smýšlející autory patří např. Václav Příhoda, ze současnosti Hana

Kasíková, ze světových autorů můžeme jmenovat např. J. Deweye, W. H. Killpatricka, C. Freineta, P. Petersena.

Existují i názory, které kooperaci nevylučují, ale do školy protlačují i rivalitu a soutěže, protože se s nimi žáci budou setkávat celý život. A je lepší je na výhru i prohru připravit. Tyto názory tvrdí, že musí jít o zdravé soutěžení. Žáci nesmějí pociťovat stavy neúspěšnosti (Patersonová, 1994).

Podle Kasíkové (2007, s. 77) je vhodná kompetice, která je propojena s kooperací. Podle autorky je toto prolínání kooperace a „zdravé“ kompetice současným fenoménem v našem školství. Autorka však preferuje „kooperaci jako základní cílovou vyučovací strukturu vyučování“.

5 Kooperace a soutěživost v primárním vzdělávání

Podle Kusé in Kasíková (2007) „je kooperace jako forma sociálního chování kognitivně i motivačně složitější než soutěžení. U žáků základní školy je tedy jen těžko možné očekávat pravé kooperativní chování.² Výchovné cíle s tímto obsahem jsou nerealistické“.

Z názorů Kusé vyplývá, že kooperativního učení v pravém slova smyslu na 1. stupni ZŠ nelze dosáhnout. Naproti tomu Kasíková (1997) na otázku aplikace kooperace již od 1. třídy odpovídá, že je na učiteli, zda nastolí žákům pole bitev: kdo s koho nebo prostředí, kde se žáci spolu s paní učitelkou budou dobírat k zajímavým věcem, které by jinde nezískali. Autorka poukazuje na slabší žáky, kteří v soutěži pocit úspěchu nezažijí.

Zajímavě problém osvětluje Kovalíková (1995, s. 33–35) ve své knize „Integrovaná tematická výuka“. Rozděluje lidský mozek na tři části:

- 1) **Mozkový kmen** - sloužící pro události ohrožující náš život. Pokud je člověk v ohrožení, mozek „přepne“ na mozkový kmen. Když jde žák do školy, mozkový kmen se nevypne. „Zůstává bdělý pro všechna možná ohrožení – skutečná nebo domnělá. A když se objeví spouštěcí signál, nastane „přepnutí“, mozek se uzavře, a tak se vyloučí možnost jakéhokoliv naučení probírané látky.“
- 2) **Limbecký systém** - reguluje příjem potravin, tekutin, spánku atd. Je ohniskem zlosti, radosti, agrese. Zpracovává informace.
- 3) **Mozková kůra** – tato část mozku myslí, řeší problémy, zvládá úkoly atd. Je to část mozku, v níž musí žáci „být“, když má nastat kognitivní učení.

Z definic vyplývá, že velmi důležitým krokem učitele je zajistit „nepřítomnost ohrožení“. Nezáleží na tom, zda se ve škole více soutěží, nebo spolupracuje, ale učitel musí vytvořit takové prostředí, v němž se budou žáci cítit

² Podle Pedagogického slovníku (1995) je kooperativní učení postaveno na „spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů“.

dobře. Ohrožující prostředí není myšleno pouze ve smyslu fyzického násilí, může to být například i stres z opětovného posledního místa ve čtení (žák může získat blok ke čtení), posmívání spolužáků, apod.

Z názorů na problematiku kooperace a soutěživosti v primárním vzdělávání lze odvodit obecný závěr. Není dán jeden typ uspořádání výuky (kooperativní nebo kompetitivní), který by byl pro žáky na 1. stupni „ideální“. Obě uspořádání mají své klady a zápory. Autoři se shodují, že soutěže, pokud nejde o soutěžení nezdravé, mají na 1. stupni jistě své významné místo. Kooperativního učení v pravém slova smyslu na 1. stupni nejpravděpodobněji nedosáhneme, ale kooperace musí být základní součástí výuky. Rozvíjejí se při ní pozitivní dovednosti a návyky.

Na paměti musíme mít teorii Kovalikové, že nejdůležitější je, aby se žáci cítili ve škole spokojeni, bez jakéhokoliv ohrožení.

5.1 Kooperace

Pojem kooperace není jednoznačně chápán. Jeho význam můžeme brát z různých úhlů pohledu. Podle Kasíkové (2004, s. 7) je pojem kooperace obecně chápán jako „společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů“.

S kooperací, česky spoluprací (z latinského cooperare = spolupracovat), se člověk setkává celý život. Při zamyšlení se nad pojmem „spolupráce“ nás napadne mnoho asociací. Např. sportovní týmy, partnerské vztahy, budoucí zaměstnání, ... Pokud se podíváme na tyto tři vyslovené asociace, troufáme si tvrdit, že nejméně dvě žáka v životě potkají. Proto by učitelé měli žáky ke spolupráci vést (Havlíková – Kopřiva – Mayer – Vildová a kol., 1998). Cohenová in Kovaliková (1995) naznačuje, že kooperace je v životě velmi důležitá. Protože ve skutečnosti člověk žije svůj život ve skupině, záleží, do jaké míry je jako člen této skupiny úspěšný. Avšak nikde neexistuje „návod“, jak ve spolupráci úspěšný být. Možným prostředním, kde se dá spolupráce „trénovat“, je škola. Kasíková (1997, s. 31) nabízí formy kooperace ve škole ze tří pedagogických hledisek:

- **„Kooperace jako cílová struktura vyučování** – kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou svého cíle (Johnson, Johnson in Kasíková, 1997, s. 31).
- **Kooperaci můžeme pojímat jako povahový, osobnostní rys žáka (tedy přesněji kooperativnost)** – určitá tendence ke kooperativnosti může být vrozená, ve velké míře se však člověk učí kooperaci zkušeností (tamtéž).
- **Kooperace ke vztahu chování ve školních situacích** – pokud jsou splněny oba dva předchozí body (je vytvořena kooperativní cílová struktura a žák je kooperativní), žák by se měl chovat vstřícně ke skupině. V praxi však existují dva druhy podmínek, které mohou narušit tuto harmonii.
 - a) **vnější podmínky:** žák se chová individualisticky (např. při přípravě na větší zkoušku)
 - b) **vnitřní podmínky:** žák se může chovat kompetitivně (např. při setkání se stejně jednajícím žákem)“.

Nyní jsme si popsali, s jakými formami kooperace se ve škole setkáváme. Ale existuje nějaký opravdový „návod“, jak „dobře“ spolupracovat? Přesný návod asi nikdo nazná, ale Belz a Siegrist (2001) vytyčili „Deset zlatých pravidel úspěšné kooperace:

- Základní postoj je: „Já jsem O. K., ty jsi O. K.“ (Erik Berne)
- Každý má určité představy, které musí umět nabídnout, protože jsou důležité.
- Každý má zcela speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné.
- Každý je zodpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá. (Voltaire)
- Respektovat mínění druhých.
- Nikdy nepouštět ze zřetele cíl.
- Čím více souhlasím s prací ostatních, tím lepší bude výkon skupiny.
- Tvořivost je lepší než jednokolejnost.
- Konflikty, jsou-li produktivně urovnány, podporují výsledky skupiny.

- Svět má hádanky, ale má stejně tolik řešení – stokrát krásnějších než hádanky. (M. Liechti)“

V předešlých odstavcích jsme se pokusili nastínit, co pojem kooperace znamená. V následujících bodech DP najdete návrhy, kam lze kooperaci ve škole zařadit a jakým způsobem. Často jde o nové přístupy ke vzdělávání, které jsou kombinací několika metod vyučování a forem práce.

5.1.1 Metody RWCT

První z metod, kde se kooperace hojně využívá je program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který přináší učitelům „konkrétní praktické metody, techniky a strategie“, které lze využívat již na 1. stupni ZŠ. Program stojí na základech psychologie, pedagogiky a literární teorie a „zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.“ Základními činnostmi jsou myšlení, čtení, ústní vyjadřování a psaní. Čtení a psaní vstupují i do přírodovědných, esteticko-výchovných a humanitních předmětů (volně převzato z kritického myšlení; Tomková in Spilková).

Kritické myšlení je postaveno na třífázovém modelu učení:

- **„Evokace** – každé učení začíná tím, že si žáci uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu. Formulují nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpovědi.

Příkladem metody používané v této fázi je metoda myšlenkových map nebo brainstormingu.

- **Uvědomění si významu** – konfrontace žákova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška ...)

Příkladem je metoda I.N.S.E.R.T

- **Reflexe** - žáci přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskuzí se spolužáky, uvědomí si, co nového se naučili. Které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.“

Příkladem může být metoda pětilístku.

Příklady metod kritického myšlení propojeného s kooperací: (Tomková in Spilková, 2005, s.125)

- Párová diskuse
- Párové čtení
- Učíme se navzájem

Příklady metod kritického myšlení, kde s malou úpravou můžeme také využít kooperaci

- Brainstorming
- Myšlenkové mapy
- Pětilístek
- Klíčová slova
- Řízené čtení s předvídáním
- Rotující flipy

Jak je možné vidět z přehledů, metod je mnoho. V našem výčtu jsme se snažili zachytit metody, které mají souvislost s kooperací. Jistě se nejedná o ucelený přehled. Existují jistě i další metody, které lze pro kooperaci upravit.

Pro kritické myšlení jsou charakteristické určité znaky (převzato z kritického myšlení, 2001):

- „Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuze k rozvíjení samostatného myšlení žáků, tvořivý přístup k novým situacím, schopnost spolupracovat a respektovat názory druhých
- Změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem
- Využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací
- Zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb
- Žákova neustálá reflexe vlastního učení
- Důraz na stálou spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod
- Hodnocení učebního procesu, ne jen jeho výsledků

- Žákovo ztotožnění se s cíli učení
- Třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.“

Učitel vytváří atmosféru, v níž žáci nemají obavy vyslovovat vlastní názory. Maňák a Švec (2003, s. 160) zdůrazňují, že učitel „neopravuje chyby žáků ihned, ale poskytne jim příležitost, aby si ji uvědomili i bez jeho pomoci. Akceptuje rozdíly v myšlení žáků, podporuje kooperativní a týmovou práci“. Učitel podle Tomkové in Spilková (2005) musí být tolerantní ke gramatickým chybám při písemném projevu. Pro dítě mladšího školního věku je obtížné splňovat více požadavků naráz.

5.1.2 Projektové vyučování

Mezi metody vyučování, v kterých je kooperace ústřední myšlenkou, můžeme zařadit i projektové vyučování.

Podle Maňáka a Švece (2003) navazuje projektová výuka částečně na metodu kritického myšlení a na metodu řešení problémů, ale na rozdíl od zmíněných metod, projektová výuka přesahuje hranice třídy nebo školy.

Žáci v projektové výuce řeší určitý úkol komplexního charakteru, který je úzce spojený s praxí. Předložený úkol musí být pro žáky zajímavý, aby na úkolu pracovali z vlastního zájmu. Projektová výuka propojuje mezipředmětové vztahy. Na 1. stupni ZŠ je zařazování projektů do výuky snadné, protože jeden učitel zde převážnou část hodin vyučuje. Projekt však nemusí probíhat pouze v jedné třídě, může jít o projekt mezi třídami nebo o projekt mezi školami (vyžaduje velkou časovou a organizační náročnost). Do projektu se mohou zapojovat i rodiče, různí učitelé i přizvaní experti.

Žáci v projektové výuce pracují převážně ve skupinách, jak uvádí Kalhous a Obst (2002), kde se zároveň učí spolupráci, toleranci a komunikaci. U žáků se rozvíjí tvořivost. Využívají svých dovedností a znalostí k vyřešení komplexního problému.

Dle Tomkové in Spilková (2005, s. 130) je „projekt na 1. stupni ZŠ používán ne jako metoda převládající, ale doplňující ostatní metody práce“. Maňák a Švec (2003, s. 169) dělí projekty podle časového rozsahu na :

- „krátkodobé – tj. dvou až několikahodinové
- střednědobé – realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů
- dlouhodobé – tzv. projektový týden, který se obvykle absolvuje jedenkrát ročně
- mimořádně dlouhodobé – zahrnuje několik týdnů i měsíců, avšak většinou probíhá paralelně s obvyklou výukou“

Podle Tomkové se v praxi primární školy uskutečňují „projekty především krátkodobé či střednědobé spojené s prvoukou, přírodovědou a vlastivědou, kdy si žáci „hrají“ na něco (např. zakládají fiktivní cestovní kancelář).“ Úkolem učitele je nabídnout žákům velké množství učebních pomůcek: encyklopedie, internet, časopisy, mapy, atd. Dají se použít i úplně obyčejné věci, jako jsou např. letáky, jízdenky, obaly od potravin atd.

5.1.3 Tvořivá dramatika

Další možností aplikace kooperace do škol je tvořivá dramatika. U žáků na 1. stupni je dramatika velice oblíbená a v hodinách českého jazyka, především ve slohu a čtení, se přímo vybízí ji praktikovat.

Ve vymezení pojmu panuje opět velká nejednotnost. Vybrali jsme definici J. Valenty in Maňák a Švec (2003, s.172). Podle těchto autorů je „tvořivé drama improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti“.

Termín tvořivá dramatika znamená podle M. Pavlovské (1998) totéž jako dramatická výchova, výchovná dramatika nebo dramatická hra. V „tvořivé dramatice“ jako v jediné z nabídnutých možností slyšíme slovo „tvořivá“, které vychází ze slovesa tvořit. A **tvořivost** patří mezi hlavní cíle dramatické výchovy. Kuželová a Pavlovská (1996) uvádějí, že nejde o otrockou interpretaci předloženého textu či díla, ale naopak o originální zpracování plné fantazie. Pomocí dramatiky se rozvíjí u žáků nejen fantazie, která jim často v návalu konkrétních představ vlivem televize a počítačů chybí, ale i další schopnosti. Přehled dalších schopností a dovedností, které dramatika u žáků rozvíjí, uvádí Machková (1998, s. 51-56):

- 1) **„sociální rozvoj** – výstižně to formuluje W. Wardová in Machková (1998): „Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.“
- 2) **rozvoj spolupráce** – tvořivá dramatika se většinou realizuje jako společná práce ve skupině, při které se rozvíjí kooperace a s ní spojené aspekty
- 3) **rozvoj komunikativních dovedností**
 - a) verbálních – plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, schopnost formulace, artikulace, práce s hlasem apod.
 - b) neverbální – mimika obličeje i těla, gestikulace, výraz pohybem, koordinace pohybu, rytmus, prostorová orientace apod.
- 4) **schopnost kritického myšlení** – „situace nastolené v tvořivé dramatice představují problém, který má být řešen, a k tomu je zapotřebí myšlení“
- 5) **emocionální rozvoj** – žák se během dramatiky vžije do různých emocí („emoce je dobré mít v životě pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat a naučit se je vyjadřovat s ohledem na druhé“)
- 6) **sebepoznání, sebekontrola** – posiluje zdravé sebevědomí, i slabší žák v učení je v dramatice potřebným pro druhé a může vstoupit do důležité role, kde bude „zviditelněn“ a bude se sám cítit pro kolektiv nepostradatelný
- 7) **estetický rozvoj, umění a kultura** – dramatika dává žákům znalosti z divadelního umění, při použití námětů z literatury probouzí učitel u žáků zájem o slovesné umění a vede je k hlubšímu a opravdovějšímu porozumění literatury a psanému slovu vůbec

Dramatika je vlastně hraní „na něco“ nebo „na někoho“. Jak jsem uvedli v kapitole 1.1.1, vyučování žáků primárního vzdělávání má mimo jiné vycházet ze

hry, aktivity a spolupráce. Všechna tato východiska a mnohá další, dále například komunikace a sociální citění, tvořivá dramatika obsahuje.

5.1.4 Problémové učení

I zde se kooperace dá velice snadno uplatnit, proto ji do výčtu přidáváme také. Jde o metodu vyučování, která se nám již odráží v předešlých metodách. Čáp (1993, s. 256-257) vysvětluje problémové vyučování jako takové vyučování, kdy „učitel nepředává žákům hotové poznatky a schémata řešení úloh, ale uvádí žáky do problémových situací. Jejich řešením si žák osvojuje poznatky a dovednosti v řešení úloh“. Stanovený problém vyvolá u žáků „motivaci, pozornost a jeho psychofyzilogický stav je příznivější pro učební práci, než bývá v průměru při pouhém sledování výkladu učitele nebo při četbě učebnice“. Při problémovém vyučování se rozvíjí žákova aktivita, samostatnost, zvědavost a logické zpracování učiva. Pokud se řešení úloh děje ve skupině (nebo i v celé třídě), rozvíjí se i kooperace, komunikace a naslouchání. Žáci se učí kriticky zhodnotit někdy názor a přijímat ho.

Podle Skalkové a Okoně in Čáp (1993) nelze ve všech předmětech a tématech vyučovat formou problémů (např. z časových důvodů). Ale podle autorů je to cenný prostředek pro rozvíjení osobnosti žáků.

5.1.5 Tvorba školního časopisu

Dalším způsobem, jak začlenit žáky (třídy) do spolupráce celé třídy (školy), je tvorba třídního (školního) časopisu.

Průcha, Walterová a Mareš (1995) vysvětlují termín školní časopis jako „publikaci přinášející informace, aktuality, zprávy o činnosti konkrétní školy nebo výsledky zájmové činnosti žáků (literární, výtvarné). Může mít různé formy (nástěnné, tištěné, psané ručně apod.).“

Na trhu je málo publikací, zabývajících se tvorbou školního časopisu. Čerpali jsme z knihy „Základy žurnalistiky pro redaktory studentských časopisů“. Publikace je však určena pro střední školy a slouží jako pomoc pro žáky, kteří chtějí školní časopis zakládat. Může poskytnout cenné rady učitelům, kteří se rozhodnou se svými žáky časopis založit. Pár vybraných rad zde zmíníme:

- Tvorba početné „redakce“
- Rozdělení funkcí v „redakci“: reportér, fotograf, grafik, atd.
- Stanovení názvu časopisu, témat, pravidelných rubrik
- Zajistit finance na tisk, materiál, atp.
- Stanovit, jak často bude časopis vycházet

Pokud se zdály předešlé metody na učitelův čas náročné, nyní toho času bude potřeba mnohem více. Zvláště pokud budeme tvořit časopis se žáky prvního stupně ZŠ. Avšak výsledek stojí za to! ³

5.1.6 Relace školního rozhlasu

Velice zajímavou aktivitou, která jistě stmelí celou školu, může být relace pro školní rozhlas. Není pochyb, že i zde dochází ke kooperaci žáků. Řeší společně, jaké novinky a zajímavosti z dění školy do rozhlasu zařadit. I zde dochází ke kooperaci žáků z obou stupňů ZŠ.

5.2 Soutěže

Slovník spisovné češtiny (1998, s. 403) vysvětluje význam pojmu „soutěž“ jako „úsilí o předstížení druhých, o dosažení úspěchu, úsilí o prvenství“. Jiné vyjádření nacházíme ve slovníku cizích slov (2006, s. 404), kde je soutěž pod heslem kompetice, což je latinský výraz pro soutěžení, soupeření nebo také rivalitu. Kompetice je zde popsána jako „snaha dvou nebo více jedinců či skupin o dosažení téhož cíle“. Tento cíl není chápán jako společný, ale jako cíl, o který sice usilují všichni účastníci soutěže, ale kterého nakonec dosáhne pouze jeden z nich.

Jonson a Jonson in Kasíková (2007) rozlišili soutěživost (kompetici) na „destruktivní“ a „konstruktivní“.

Destruktivní kompetice – „limitující účinnost učení“

³ Poznámka autorů DP: Proč nepropojit bariéru mezi 1. a 2. stupněm? Zajímavou kooperací by mohla být tvorba školního časopisu, kdy žák z 2. stupně bude mít „pod sebou“ žáka z 1. stupně a budou spolupracovat ve svém „oboru“. Např. mohou být fotografové, reportéři, atd.

Jde o soutěživost nezdravou, které je třeba se ve škole vyhýbat. Důležitost výhry je zde příliš vysoká, což může vést žáky k podvádění a k přílišné rivalitě.

Konstruktivní kompetice – „podporující učení“

Jsou jasně vymezena kritéria pro začátek a konec. Jasně stanovená kritéria pro výběr vítěze. Jasná pravidla. Soutěžící musí věřit, že mají šanci na výhru. Relativní nedůležitost, zda někdo vyhraje, nebo prohraje. Hrát fair, soutěž si užívat, a to výhru i prohru.

5.2.1 Soutěž a hra

Často ve škole slyšíme: „Děti, zahrajeme si hru o nejlepšího čtenáře“ nebo: „Kdo se dnes stane Matematickým králem?“ Jde skutečně o hry, nebo se jedná o soutěže? Pro upřesnění významů si vymežíme rozdíl těchto dvou velice podobných, ale přesto tak vzdálených pojmů.

Definici soutěže jsme vyslovili výše, nyní uvedeme definici hry podle J. Huizingi in Prýmasová - Lukavská (2008): „Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život.“

Caillois in Prýmasová - Lukavská (2008) rozšiřuje a upřesňuje Huizingovo vymezení her a definuje hru pomocí šesti vlastností. Hra je podle něj:

- **svobodná** - hráč nemůže být ke hře nucen;
- **vydělená z každodenního života** - vepsaná do přesných a předem daných časoprostorových mezí;
- **nejistá** - průběh ani výsledek hry nemůže být předběžně určen;
- **neproduktivní** - nevytváří ani hodnoty ani majetek ani žádné nové prvky s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou, jako byla na počátku hry;
- **podřízená pravidlům** - pravidla pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí;

- **fiktivní** – hra je doprovázena specifickým vědomím alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.

Pokud se podíváme na obě vymezení pojmu hra, můžeme nalézt v obou vymezeních několik shodných znaků. Tyto shodné rysy stanoví, že hra je dobrovolná, časově a prostorově vymezená podle předem stanovených pravidel a neproduktivní. Neproduktivnost vysvětlíme podle Prýmasové a Lukavské (2008). „R. Caillois říká, že k povaze hry patří to, že nevytváří žádné hodnoty, žádné dílo. Tím se liší od práce nebo umění. Na konci hry se všechno musí vrátit k původnímu stavu, aniž by vzniklo něco nového (1998, s. 27). Jak tomu porozumět? Pomoci nám může definice J. Huizingy, která říká, že hra má cíl v sobě samé. Podstatné tedy je to, že pro hru není výsledný produkt důležitý. Hra nesměruje k nějakému cíli, který si určila. To nové, co vzniká, vzniká spontánně, samovolně, bez plánování. Hra nepřináší hráči žádnou uvědomělou odměnu.“

Po těchto názorech si můžeme odpovědět na otázku, zda jsou „hry“ o nejlepšího čtenáře a Matematický král skutečně hrou? Z výše uvedených bodů můžeme konstatovat, že s hrou mají jen málo shodných rysů. Jde o soutěže. Prýmasová a Lukavská tvrdí, že jestliže se tyto soutěže odehrávají ve třídě častěji, žáci brzy poznají, že se na postu vítěze střídá omezený počet nadaných žáků. Pro slabšího jedince je vítězství nedosažitelné, proto pro něj aktivita ztrácí motivaci. Samozřejmě nemůže vědět, který ze schopnějších žáků vyhraje, zato s určitostí ví, že on sám to nebude.

5.2.2 Základní kategorie her

Abychom soutěži jako hře porozuměli, musíme si uvědomit, jaké místo v teorii her soutěž zaujímá. Klasifikací her je mnoho. My jsme vybrali klasifikaci her podle Cailloise in Prýmasová - Lukavská (2008):

- **„Alea (náhoda)**

Motivací k hraní her založených na principu náhody je chuť vzdát se vlastní vůle a počkat na výrok osudu. Při hození kostkou mi nepomůže, že jsem nejsilnější, nejchytřejší, nejrychlejší, štěstěna naděluje, jak chce, a

nenechá se přemluvit. Prohrát s osudem není ponižující, tvrdí Svobodová (2005). Výsledek zde totiž vůbec nezáleží na hráči, hráč dokonce na výsledek nemá sebemenší vliv, je pasivní. Riskuje a náhoda mu přidělí výhru, nebo prohru. Princip náhody potlačuje snahu stát se lepším, zručnějším, potlačuje trpělivost, práci na sobě. Do této kategorie patří hry jako Člověče, nezlob se, hra v kostky, rozpočítadla, některé karetní hry, panna, nebo orel apod.

➤ **Mimikry (chování „jako by“)**

Zde je motivací chuť vzít na sebe na chvíli cizí podobu, být na chvíli někým nebo něčím jiným (Svobodová, 2005). Cítit se jinak, věřit v to, vžít se do role, ale stále vědět, že já jsem já. Ono já je pod touto maskou osvobozeno, může si situaci prohlédnout ze všech stran, prozkoumat ji, aniž by bylo ohroženo. Při definování hry jsme mimo jiné řekli, že hra je podřízena pravidlům. Avšak tato kategorie se vyznačuje nutností vynalézat, rozprout fantazii - a fantazie přece nemůže být spoutaná pravidly! Přesto ji jedno pravidlo spoutává: vše je jen jako. Patří sem hry, kdy se domov změni např. v ordinaci, školu, atd. Patří sem také maškarní bály a divadelní hry.

➤ **Ilinx (závrat')**

Motivací her z kategorie Ilinx je touha porušit stabilitu svého těla či duše (Svobodová, 2005). Člověk na sebe nechává působit jistý druh zmatku, působící slast. Zmatek přináší slastnou závrat', omámení, hypnotický stav, což dokáže velmi rychle vytlačit realitu. Zhoupnout se na houpačce, skutálet se s kopce jako sud, zatočit se na kolotoči, sklouznout se na tobogánu, sjet na lyžích se svahu, svištět na kole nebo na motorce, tančit valčík. To všechno přináší tento slastný pocit závratě.

➤ **Agón (soutěž)**

E. Svobodová (2005) uvádí hned dva druhy motivace k tomu, aby člověk hrál soutěživou hru. První z nich popisuje jako ctižádost zvítězit v soutěži díky vlastní zásluze. Přemoci soupeře a být dobrý, lepší, nejlepší ze všech. Být vítěz. Dalším druhem motivace je ctižádost překonat sám sebe, posunout své dovednosti či vědomosti, dosáhnout lepšího výkonu, než

jsem dosáhl včera. Při této motivaci jsem sám sobě soupeřem.

Ať už je člověk motivován více způsobem prvním, či druhým, výsledek v soutěži vždy závisí na jeho aktivitě, člověk je nucen mobilizovat své síly a ukázat, co v něm „vězí“. Touto svou podstatou jsou soutěživé hry protipólem her typu Alea, ve kterých hráč výsledek ovlivnit nemůže a ani nechce, jen se plně odevzdává do rukou štěstěny. Aby člověk vyhrál nad ostatními nebo aby přemohl sám sebe, musí se soustředit, trénovat, vyvinout velké úsilí, vydržet.“

Tyto principy se mohou v některých hrách střetávat a vytvářet tak různé kombinace. Do vyučování bychom měli zařazovat takové soutěže (Agóny), které jsou kombinovatelné s náhodou (Aleou). Nebo soutěže, kde se žák snaží překonat sám sebe. V obou dvou případech odstraníme ze soutěže to, co je autory asi nejvíce kritizováno – srovnávání žáka s ostatními na základě jeho znalostí a dovedností.

Vytyčili jsme si pojem soutěž. Nyní si opět uvedeme konkrétní možnosti využití soutěží na 1. stupni ZŠ.

5.2.3 Didaktické testy

První metodou, kterou můžeme zařadit mezi soutěže, jsou didaktické testy. Podle Skalkové (2007, s. 212) didaktické testy „představují postup pedagogické diagnostiky, jehož pomocí učitel (nebo i sami žáci) měří pokud možno objektivně a spolehlivě výsledky učení a dosažení plánovaných cílů. Výsledky testů jsou hodnoceny a interpretovány, aby mohly být využity pro další pedagogický postup“.

Stručná a výstižná definice je také od Byčkovské in Chráská (1999, s. 12), která uvádí didaktický test jako „nástroj systematického zjišťování výsledků měření“.

Z definic vyplývá, že se jedná o testy, které měří znalosti žáků. Výsledky testů jsou vyhodnoceny a žáci jsou „seřazeni“ od nejlepšího po nejhoršího. Je tedy jejich snahou se „umístit“ co nejlépe.

Existuje velké množství druhů didaktických testů, my uvedeme jen několik příkladů: Testy rychlosti, úrovně, testy výsledků výuky, testy monotematické atd. (Chráška, 1999)

5.2.4 Didaktické hry

Mezi další metody výuky, kde se soutěž může objevit, patří didaktická hra, neboli didaktická soutěž.⁴ Pojem hry jsme si již vytyčili. Didaktické hry mají podle Heyda in Egrtová (2004, s. 10) oproti běžným hrám tu nadstavbu, že „slouží pro vzdělávací účely“. Žáci si při didaktických hrách hrají a nepozorují, že je prostřednictvím této hry dosahováno vzdělávacích a výchovných cílů. Jiné vymezení předkládá Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 48). Didaktická hra je „analogue spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné hodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti“.

V kapitole 1.1.1 jsme popisovali nové pojetí vyučování na 1. stupni ZŠ a kladli jsme důraz na hru, respektive na hru didaktickou, která by se podle Kárové (1998, s. 7) neměla na 1. stupni ZŠ dít ve smyslu: „Pohrajeme si a potom se začneme učit.“ nebo „Něco jsme se naučili, tak si pohrajeme.“ Didaktická hra se musí stát vyučovací metodou, jejímž prostřednictvím se budou žáci zábavnou formou vzdělávat. Houška (1993) tento postoj rozšiřuje. Hra má být v nižších ročnících základní metodou. Dalo by se říci, že zde platí přímá úměrnost: Čím mladší žáci, tím víc hry při vzdělávání potřebují. Nezapomeňme však ani na to, co

⁴ Poznámka autorů DP: V didaktických hrách se často uplatňuje také kooperace. Jak výše zmiňovala Kasíková (kapitola 4), moderním trendem je kooperaci a soutěživost propojovat. A didaktické hry se pro to přímo vybízejí.

jsme popisovali v kapitole (1.1). Je dobré vyučovací metody na 1. stupni střídat a kombinovat. Ne všechny činnosti jsou vhodné pro jeden typ vyučovací metody.

5.2.5 Individuální soutěže

Individuálních soutěží je celá řada. Může jít o soutěže školní, okresní, krajské, republikové i mezinárodní. V českém jazyce se nejčastěji setkáváme se soutěžení v recitaci nebo ve vědomostních soutěžích.

➤ Recitace

Recitace znamená podle Klimeše (1981, s. 638) „přednášení, přednes“. Kubálek (1983) mluví ve spojení s recitací o dětském přednesu. Podle Kubálka je recitace „starý“ název pro dětský přednes. Výchovné cíle dětského přednesu uvádí Kroča. Dětský přednes rozvíjí „kultivovaný projev, seznamuje děti s literaturou, rozvíjí jejich obecně kulturní rozhled a tříbí estetický vkus“.

Dětský přednes má určitá specifika jak pro žáka (recitátora), tak i pro učitele. „Pedagog musí brát v úvahu věkovou přiměřenost textu, čtenářské i recitátorské zkušenosti dítěte i zvláštnosti jeho duševního vývoje.“ Text by měl být svému recitátorovi blízký svou tematikou i srozumitelností. Avšak dbát musí pedagog také na další faktory, jako je délka textu nebo interpretační obtížnost.

Pro dětský přednes je vhodná poezie i próza.⁵ Z prózy jsou vhodné drobné povídky s námětem ze života dětí, moderní pohádky či bajky. Mezi nejoblíbenější žánry dětské poezie patří říkadla, jednoduché básničky s krátkými verši a výrazným rýmem, moderní, tzv. umělá říkadla, která vycházejí z lidových říkadel, a nonsens (z anglického nonsense = nesmysl).

Námětů, nápadů a rad, jak recitovat, je mnoho. Existuje i řada publikací. My tu ale ještě zmíníme zajímavý postřeh ze soutěží, který uvedl Kroča. Na soutěži nevypadá dobře, když zazní stejný text vícekrát. Můžeme tomu předejít, pokud si nebudeme vybírat texty od tzv. „čítankových autorů“. Kroča radí „zvolit občas cestu drobného experimentu a zvolit žánrově nekonvenční předlohu (např. fejeton,

⁵ Kroča uvádí zajímavý názor. Některé názory odborníků tvrdí, že děti mezi 10. a 14. rokem procházejí tzv. „apoetickým obdobím“. V tomto období podle odborníků (jména nejsou zmíněna) ztrácejí zájem o poezii. Svou příčinu to může mít i v nedostatku současné poezie pro teenagery.

písňový text, pásmo hádanek apod.) nebo dílo méně známých autorů.“ Další možností je použít klasické osobitě zpracované pojetí.

Závěrem je nutné dodat, že důležitější než úspěch či neúspěch v soutěži je skutečnost, že žák má o přednes zájem, že se seznamuje s literaturou a že se u něho rozvíjejí schopnosti a dovednosti spojené s přednesem, jak jsme uvedli výše.

➤ **Vědomostní soutěže**

Další možností individuálních soutěží jsou soutěže vědomostní. Není na škodu, když se žáci porovnají ve svých vědomostech s jinými žáky, ať už ze stejné třídy, školy nebo i z jiných škol.

Asi nejznámější vědomostní soutěží je Olympiáda v českém jazyce. Vyhlašovatelem Olympiády je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ovšem pro 1. stupeň ZŠ kategorie vypsány nejsou. Olympiády se mohou zúčastnit až žáci 8. – 9. ročníků ZŠ.

6 Závěr teoretické části

V této kapitole se zaměříme na shrnutí nejdůležitějších informací, které se týkají našeho tématu kooperace a soutěživosti na 1. stupni ZŠ.

Výchovných a vzdělávacích cílů se dosahuje pomocí vyučovacích metod a forem práce. Existuje mnoho metod i mnoho forem. Na 1. stupni ZŠ je důležité tuto obrovskou škálu využívat, střídat i kombinovat. Držme se hlavních zásad, z kterých je potřeba na 1. stupni vycházet. Hra, aktivita, komunikace, tvořivost, zapojení smyslů.

Nové vzdělávací plány prosazují kooperaci a soutěživost se snaží potlačovat. Názory autorů na tento problém se různí. Odborníci se shodují v tom, že kooperace musí být ve škole složkou základní. V názorech na soutěžení vládne nejednotnost. Nové vzdělávací plány neobsahují požadavek soutěživosti. Existují ale i názory, které říkají, že soutěž a její charakter jsou pro děti důležité, protože v životě se setkají s výhrou i prohrou, a kdo jiný než škola má žáky naučit kompenzovat pocity spojené se soutěžením? Tito autoři si myslí, že ve škole musí mít své místo i soutěž.

Narazili jsme na problém zapojování dětí do kooperace již od 1. třídy. Odborníci s kooperací souhlasí, „ale“... Tím „ale“ je názor některých odborníků, a ti tvrdí, že žáci do 9. roku nejsou schopni spolupráce v pravém slova smyslu. I přesto je důležité žáky kooperaci učit již od počátku školní docházky.

Pokud provedeme shrnutí, můžeme konstatovat, že není dán jeden typ uspořádání výuky (kooperativní nebo kompetitivní), který by byl pro žáky na 1. stupni „ideální“. Základním kamenem ve škole musí být kooperace, ale „zdravou“ soutěživost nevynecháme a čas od času ji do hodin zapojme.

II. Praktická část

7 Metodologické východisko

7.1 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce je pomocí kvantitativní dotazníkové metody zjistit, zda žáci na prvním stupni základních škol při výuce českého jazyka raději spolupracují, nebo soutěží, který z těchto dvou typů uspořádání výuky má pro žáky větší motivační charakter a zda na tento výběr má vliv věk žáka, pohlaví nebo známka.

Výzkum má dvě části. Část výzkumnou, kde zjišťujeme platnost předem stanovených problémů a hypotéz, a část průzkumnou, kde se zabýváme problematickými otázkami týkajícími se kooperace a soutěživosti.

7.2 Formulace výzkumného problému

O téma naší DP jsem se zajímala již na praxích během svého studia. Začala jsem řešit otázku, jakou formou učit, aby učení děti bavilo a abych zároveň plnila co nejefektivněji požadavky na kvalitní vzdělávání žáků. Nové vzdělávací plány prosazují kooperaci - naopak soutěživost a rivalitu chtějí potlačovat. Proč toto „nařízení“ neodpovídalo našim shlednutým hodinám během praxí? Rozumným vysvětlením by mohla být motivační stránka. Chtěli jsme to zjistit. Položili jsme si otázku, co ve skutečnosti žáky na prvním stupni základní školy baví více? Soutěžit a „jet“ na sebe, nebo spolupracovat s kamarády a učit se tak toleranci, spolupráci a komunikaci?

Myslíme si, že na tuto otázku nedokáže odpovědět s určitostí nikdo z nás. Nové vzdělávací plány nám říkají, že žáky bychom měli učit především sociálním vztahům a s nimi souvisejícím sounáležitostem, jako jsou již výše zmíněná tolerance, komunikace a spolupráce, a dále umění naslouchat a umět prosadit svůj názor. Toto všechno a mnohem více nám kooperace poskytuje. Ale baví žáky? Nemají raději v oblibě typ uspořádání výuky, kde je jasné, kdo je vítěz a kdo

poražený? Nemotivují žáky více soutěže než spolupráce? Na tyto otázky naše diplomová práce hledala odpověď.

7.3 Stanovení problémů a hypotéz

Výzkum se opírá o následující problémy a hypotézy:

P1: Jsou žáci na 1. stupni základních škol v českém jazyce více motivováni spoluprací než soutěžení?

H₀ Pro žáky 1.stupně základních škol není v českém jazyce větší motivací spolupráce než soutěžení.

H_A Pro žáky 1.stupně základních škol je v českém jazyce větší motivací spolupráce než soutěžení.

P2: Upřednostňují chlapci na 1. stupni v českém jazyce soutěže oproti dívkám, které raději spolupracují?

H₀ Existuje souvislost mezi pohlavím žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.

H_A Neexistuje souvislost mezi pohlavím žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.

P3: Inklinují žáci s horší známkou z českého jazyka na vysvědčení více ke spolupráci než k soutěživosti?

H₀ Existuje souvislost mezi známkou a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.

H_A Neexistuje souvislost mezi známkou a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.

P4: Mají žáci v českém jazyce v 1. a 2. třídě raději soutěže oproti žákům ze 3. – 5. třídy, kteří raději spolupracují?

H₀ Existuje souvislost mezi věkem žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.

H_A Neexistuje souvislost mezi věkem žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.

7.4 Výzkumná metoda

Jak bylo zmíněno výše, výzkumné šetření bylo prováděno pomocí kvantitativní dotazníkové metody. Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“. Z definice P. Gavory (2000) bychom ještě doplnili, že se jedná o předem připravené, „písemně“ formulované otázky.

V našem šetření byly zhotoveny dva dotazníky. Jeden pro učitele 1.stupně základních škol a druhý pro žáky 1. stupně základních škol.

Dotazník pro učitele

Obsahuje celkem 13 otázek. Většina otázek jsou otázky uzavřené. Respondenti si mohli vybrat odpověď z nabídnutých možností. Požadovali jsme vždy pouze jednu možnou odpověď. Pouze otázka č.13 byla otevřená. Jde o otázku kontrolní. Slouží pro ověření věrohodnosti, zda učitelé znají pojem kooperativní učení. Dvě otázky jsou kontaktní, kde jsme zjišťovali pohlaví a délku praxe. Otázky č. 2 a 5 jsou otázky větvené, to znamená, že respondent odpovídá na další otázku podle zvolené odpovědi. U odpovědi je návod, jak má respondent při vyplňování postupovat.

Dotazník byl anonymní, jména respondentů pro nás nebyla důležitá.

Dotazník pro žáky

Obsahuje celkem 6 otázek. Všechny otázky jsou uzavřené. Kromě oblíbenosti jednoho nebo druhého typu uspořádání výuky jsme se ještě zajímali o třídu, kterou žák navštěvuje, o známku, kterou měl na posledním vysvědčení, a o pohlaví. Všechny tyto informace souvisejí s výzkumnými problémy.

7.5 Výzkumný soubor

Výzkum měl být prováděn na školách v Liberci (z důvodu velkého města) a na Jilemnicku (zde bych v budoucnu ráda učila a výzkum by mohl být pro mě přínosem). U libereckých škol jsme se však setkali s velkou neochotou dotazníky přijímat. Volili jsme proto nakonec školy převážně z Jilemnicka. Aby nedošlo ke zkreslení údajů, protože se jedná z velké části o malé školy, oslovili jsme jednu

školu libereckou, jednu školu pražskou a jednu školu z Kladna. Především školy z Jilemnicka nám vyšly velice vstříc. Nesetkali jsme se s žádným negativním postojem.

Celkem bylo rozdáno 70 dotazníků pro učitele, vrátilo se 61 vhodně vyplněných dotazníků. Žákovských dotazníků bylo rozdáno 400. Zpět k nám se dostalo 356 vhodně vyplněných dotazníků. Výzkum probíhal celkem na 13 školách.

Z důvodu výzkumného problému č. 4: „Mají žáci v českém jazyce v 1. a 2. třídě raději soutěže oproti žákům ze 3. – 5. třídy, kteří raději spolupracují?“ jsme do vyplňování dotazníků potřebovali zapojit i 1. a 2. třídu. Věděli jsme, že je to složitý úkol, když žáci těchto tříd ještě neumějí dobře číst. Ale učitelé nám vyšli vstříc a žákům otázky postupně četli a ti zároveň odpovědi kroužkovali. Dotazník je sestaven velice jednoduše, proto s vyplňováním neměli problém ani nejmladší školáci (s pomocí učitele).

7.6 Realizace výzkumného šetření

Dotazníky byly vyplňovány v období prosinec 2008 až leden 2009 na již uvedených základních školách.

Před rozdělením dotazníků jsme nejprve požádali pana ředitele, zda můžeme na jeho škole výzkum provést. Poté byly dotazníky doručeny paním učitelkám a pouze jednomu panu učiteli, bohužel! Po sjednaném čase jsme si dotazníky vyzvedli. Na některých školách na Jilemnicku jsme použili rozesílání dotazníků pomocí mailů. Jednalo se většinou o malotřídní školy, kde mají 2-3 paní učitelky. Všechny takto rozeslané dotazníky se nám vrátily. Do kladenské a pražské školy byly dotazníky doručeny poštou. I zde byla návratnost téměř stoprocentní. Nutno podotknout, že máme na těchto školách vždy jednu známou paní učitelku, která se výzkumu ochotně ujala.

U dotazníků pro žáky byl postup podobný. Po schválení výzkumu na dané škole panem ředitelem dostaly paní učitelky instrukce a vyplněné dotazníky byly po dohodnutém čase vyzvednuty. Možnost zadat dotazníky dětem sami bych uvítali, pokud by nám tuto možnost paní učitelky nabídly, ale nestalo se tak. Tudíž jsme u vyplňování dotazníků nebyli. Nemyslíme si ale, že by tímto mělo dojít ke

zkreslení výsledků, protože náš výzkum zkoumá problém, kde není jasně dané, co je, nebo není „správné“. Proto jsme na tom, abych u vyplňování dotazníků byli, nelpěli.

Učitelé prvních a druhých tříd dostali ještě navíc instrukci: poslední otázku žáci nevyplňují. Jde o otázku týkající se slohu, který tito mladší školáci ještě ve výuce nemají. Instrukce nebyla úmyslně napsána do dotazníků, protože by působila nepřehledně a rušivě. Učitelé, kteří zadání prvňáčkům a druhákům četli, se pouze zmínili o tom, že poslední otázka se nevyplňuje.

7.7 Statistické vyhodnocení získaných údajů

Jak je již řečeno výše, na začátku celého výzkumu byly stanoveny čtyři výzkumné problémy a na jejich základě vznikly dva dotazníky.

První problém zkoumá dotazník pro žáky. Četnosti v dotaznících budou spočítány, převedeny na procenta a porovnány.

Druhý, třetí a čtvrtý problém zkoumá také žákovský dotazník. Tyto problémy budou vyhodnoceny pomocí testového kritéria: test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Chráška (2007, s. 76-78) vymezuje tento test jako „test významnosti, který je možno použít např. v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř.ordinálního) měření. Tato metoda je častá např. při zpracování výsledků dotazníkových šetření“. Podrobnější popis testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku vysvětlíme přímo na příkladě v kapitole 8.1.3.

7.8 Předvýzkum

Předvýzkum probíhal během mé souvislé praxe v šestém semestru studia. Jednalo se o 4. třídu základní školy. Po dobu 5 týdnů byli žáci vyučováni jak kooperativním, tak i kompetitivním uspořádáním výuky. Po celou tuto dobu byli žáci podrobeni mému pozorování.⁶ Dělal jsem si z odučených hodin záznamy. Některé odučené části hodin mám zdokumentované na fotografiích.

⁶ Rodiče žáků i pan ředitel byli o tomto pozorování informováni. A souhlasili, že mohu zjištěné informace použít do této DP.

Žáci nebyli na kooperativní vyučování ve velké míře zvyklí a narazila jsem zpočátku na řadu problémů, které jsme však postupem času se žáky odstraňovali. Mezi hlavní problémy patřila rivalita a nezájem některých žáků se do činnosti skupiny zapojovat. Tyto hlavní problémy nebyly během této krátké doby zcela úplně odstraněny, protože jde o náročný proces. Bylo však možné pozorovat značný pokrok.

Z mého pozorování byly odvozeny určité závěry. Soutěže baví ty nejlepší žáky, ti slabší se při nich spíše trápí. Při kooperaci se mají šanci prosadit i slabší žáci.

Ovšem jednalo se pouze o mé subjektivní pozorování. Pro naše potřeby byl ve třídě rozdán stejný dotazník pro žáky jako ve vlastním výzkumném šetření. Číslování a formulace otázek jsou pro přehlednost totožné s žákovským dotazníkem.

VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU:

- **Otázka č. 2: Máš v hodinách českého jazyka raději soutěže, nebo spolupráci se spolužáky?**

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	3	12 %
SPOLUPRÁCE	22	88 %
CELKEM	25	100 %

Tabulka č. 2 : Předvýzkum: Český jazyk (v dotazníku pro žáky otázka č. 2)

ZÁVĚR: 88 % žáků ve třídě odpovědělo, že v českém jazyce má raději spolupráci, pouze 12 % raději soutěží.

- **Otázka č. 4: Při hodinách čtení se ti víc líbí, když děláte různé soutěže, nebo když pracujete společně se spolužáky?**

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	5	20 %
SPOLUPRÁCI	20	80 %
CELKEM	25	100 %

Tabulka č. 3: Předvýzkum: Čtení (v dotazníku pro žáky otázka č. 4)

ZÁVĚR: Ve čtení odpovědělo 80 % žáků ze třídy, že má raději spolupráci. 20 % žáků raději soutěží.

- **Otázka č. 6: Při hodinách slohu raději spolupracuješ se spolužáky, nebo raději soutěžíš?**

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	1	4 %
SPOLUPRÁCI	24	96 %
CELKEM	25	100 %

Tabulka č. 4: Předvýzkum: Sloh (v dotazníku pro žáky otázka č. 5)

ZÁVĚR: Ve slohu byly odpovědi jednoznačné pro spolupráci. 96 % žáků ve třídě raději spolupracuje.

7.9 Závěr z předvýzkumu

Ukázalo se, že za dobu pěti týdnů, kdy byli žáci vyučováni jak soutěživým, tak i kooperativním typem uspořádání výuky, si žáci oblíbili jednoznačně kooperativní způsob výuky.

Považujeme za velkou chybu, že jsme neprovedli ten samý výzkum i na začátku praxe. Mohli jsme mít procentuální srovnání, v němž by se ukázal rozdíl (pokud by nějaký byl) mezi obdobím „před praxí“ a „po praxí“.

8 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

Výzkum je rozdělen na dvě části. Na část výzkumnou, kde zjišťujeme platnost předem stanovených problémů, a na část průzkumnou, kde se zabýváme problematickými otázkami, které nás zajímaly k tématu kooperace a soutěživosti.

8.1 Výzkumná část

8.1.1 Výzkumný problém č. 1

První výzkumný problém vznikl během mých praxí. Ve třídě máme žáky nadané, průměrné a podprůměrné. Náš názor je, že především pro žáky podprůměrné, ale i průměrné jsou soutěže spíše demotivující, protože jak mohou „porazit“ spolužáky, kteří v předmětu vynikají? U kooperace se může prosadit každý. Každý žák může přispět tím, co umí.

Vzhledem k tomu, že na běžných základních školách bude ve třídách převažovat zastoupení žáků průměrných a podprůměrných, domníváme se, že žáci na prvním stupni ZŠ budou v českém jazyce raději spolupracovat než soutěžit.

P1: „Jsou žáci na 1. stupni základních škol v českém jazyce více motivováni spoluprací než soutěžení?“

H₀ „Pro žáky 1.stupně základních škol není v českém jazyce větší motivací spolupráce než soutěžení.“

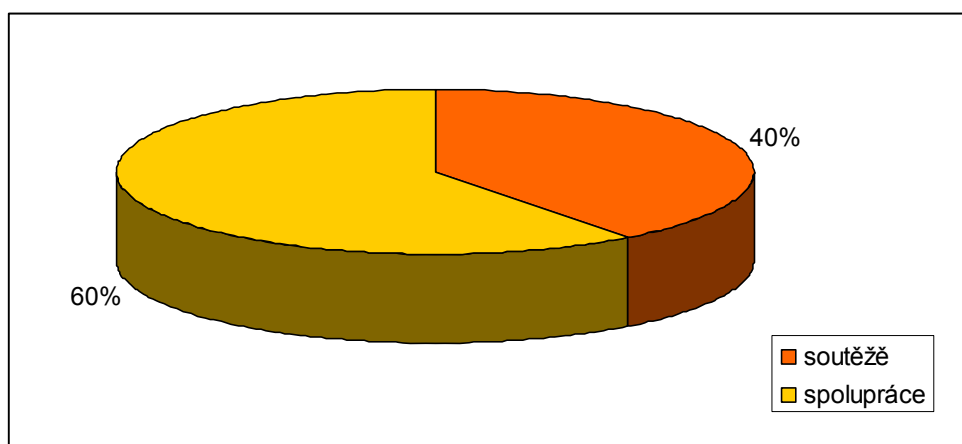
H_A „Pro žáky 1.stupně základních škol je v českém jazyce větší motivací spolupráce než soutěžení.“

Český jazyk jsme rozdělili na tři části. Každá část - český jazyk, čtení a sloh - je vyhodnocována samostatně. Otázky a jejich číslování se shodují s žákovským dotazníkem a pro přehlednost je uvádíme:

- **Otázka č. 2: „Máš v hodinách českého jazyka raději soutěže, nebo spolupráci se spolužáky?“**

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	141	40 %
SPOLUPRÁCI	215	60 %
CELKEM	Σ 356	Σ 100 %

Tabulka č.5: Četnosti v českém jazyce (v dotazníku pro žáky otázka č. 2)



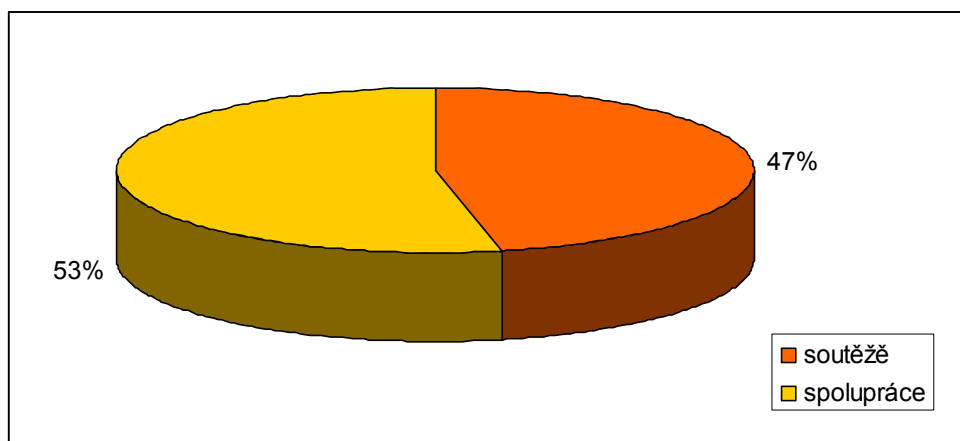
Graf č. 1: Četnosti v českém jazyce (v dotazníku pro žáky otázka č. 2)

ZÁVĚR: Žáci při hodinách českého jazyka raději spolupracují. Jak můžeme vyčíst z grafu i z tabulky, 60 % dotázaných žáků raději v tomto předmětu spolupracuje a 40 % dotázaných žáků raději soutěží.

- **Otázka č. 4: „Při hodinách čtení se ti víc líbí, když děláte různé soutěže, nebo když pracujete společně se spolužáky?“**

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	166	47 %
SPOLUPRÁCI	190	53 %
CELKEM	Σ 356	Σ 100 %

Tabulka č. 6: Četnosti ve čtení (v dotazníku pro žáky otázka č. 4)



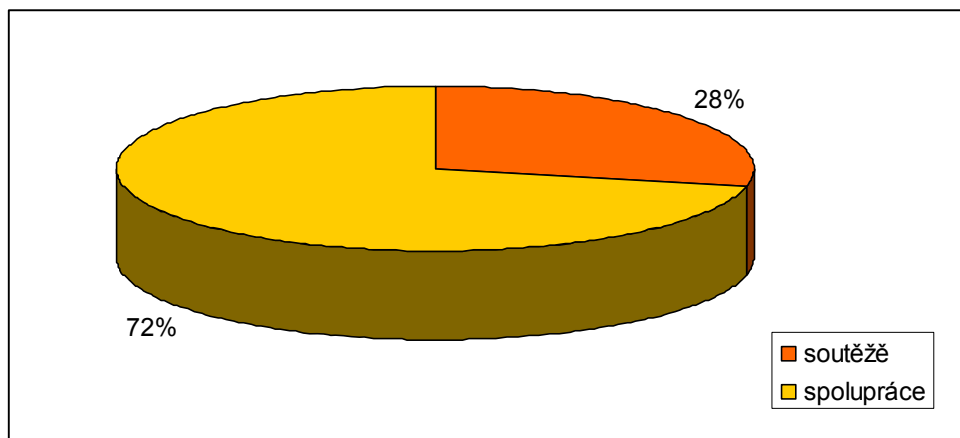
Graf č. 2: Četnosti ve čtení (v dotazníku pro žáky otázka č. 4)

ZÁVĚR: Z dotázaných žáků jich opět více raději spolupracuje, než soutěží. Procentuální rozdíl ve čtení není velký. Činí pouze 6 %.

- **Otázka č. 5: „Při hodinách slohu raději spolupracuješ se spolužáky, nebo raději soutěžíš?“**

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	75	28 %
SPOLUPRÁCI	190	72 %
CELKEM	Σ 265	Σ 100 %

Tabulka č. 7: Četnosti ve slohu (v dotazníku pro žáky otázka č. 5)



Graf č. 3: Četnosti ve slohu (v dotazníku pro žáky otázka č. 5)

ZÁVĚR: V hodinách slohu je procentuální rozdíl největší. 72 % žáků ve výuce slohu raději spolupracuje. Pouze 28 % žáků během slohu raději soutěží. Četnosti

žáků jsou nižší než v mluvnici a ve čtení, protože na tuto otázku odpovídali žáci od 3. třídy.

8.1.2 Vyhodnocení výzkumného problému č. 1

Po vyhodnocení otázky, týkající se oblíbenosti typu uspořádání výuky u žáků v českém jazyce, jsme došli k závěru, že můžeme přijmout alternativní hypotézu: „Pro žáky 1. stupně základních škol je v českém jazyce větší motivací spolupráce než soutěžení.“

Žáci 1. stupně ZŠ mají v hodinách českého jazyka raději kooperativní typ uspořádání výuky. Kooperace „vyhrála“ v českém jazyce, ve čtení i ve slohu. Největší procentuální rozdíl byl ve slohu, kde 72 % žáků raději spolupracuje a pouze 28 % upřednostňuje soutěže. Nejmenší procentuální rozdíl byl ve čtení. V hodinách čtení 53 % dotázaných žáků má raději spolupráci a 47 % žáků raději soutěží. Tento výsledek je pro nás překvapující. V gramatice 60 % dotázaných žáků odpovědělo, že raději spolupracuje, a 40 % raději soutěží.

8.1.3 Výzkumný problém č. 2

Myslíme si, že chlapci raději soutěží, oproti dívkám, které podle nás raději spolupracují. Vycházíme z pozorování na našich praxích.

Jako průzkumný vzorek byl zvolen náhodný výběr. Z každého ročníku bylo náhodně zvoleno 10 chlapců a 10 dívek. Celková četnost tedy činila 100 žáků - 50 chlapců a 50 dívek.

P2: „Upřednostňují chlapci na 1. stupni v českém jazyce soutěže oproti dívkám, které raději spolupracují?“

H₀ „Existuje souvislost mezi pohlavím žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.“

H_A „Neexistuje souvislost mezi pohlavím žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.“

Chrásková (2007, s. 77 - 78) říká, „že je nutno nejdříve zapsat výsledky získané z dotazníků do kontingenční tabulky. Čísla v kontingenční tabulce (bez závorek)

vyjadřují četnosti učitelů, kteří odpověděli určitým způsobem na otázku číslo 5 a současně určitým způsobem na otázku číslo 2. Např. číslo 36 v tabulce znamená, že 36 dívek v českém jazyce raději soutěží.

Čísla uváděná vpravo od tabulky a pod tabulkou jsou tzv. marginální (okrajové) četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. Dalším krokem bude výpočet očekávaných četností O pro každé pole kontingenční tabulky. V tabulce to jsou čísla v závorkách. Očekávané četnosti se počítají tak, že násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin potom dělíme celkovou četností“. Pro upřesnění uvádíme konkrétní příklad: Např. očekávanou četnost 33 v kontingenční tabulce vypočítáme:

$$O = (66 \times 100) / 200 = 33$$

Pro každé pole kontingenční tabulky dále vypočítáme hodnotu $(P - O)^2 / O$.

$$\text{Např. } (36 - 33)^2 / 33 = 0,273$$

„Testové kritérium χ^2 potom vypočítáme jako součet hodnot $(P - O)^2 / O$ pro všechny pole kontingenční tabulky“.

$$\chi^2 = 0,273 + 0,273 + 0,134 + 0,134 = 0,814$$

„Vypočítaná hodnota χ^2 je ukazatelem velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Pro posouzení vypočítané hodnoty χ^2 je dále třeba určit počet stupňů volnosti tabulky $f = (r - 1) \times (s - 1)$, kde r je počet řádků v kontingenční tabulce a s je počet sloupců v kontingenční tabulce“.

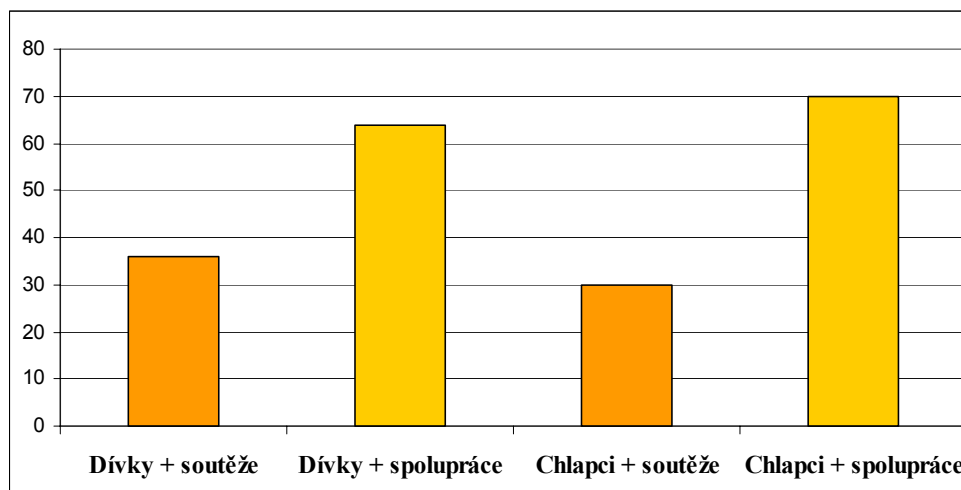
$$f = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1$$

„Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria. Pokud je vypočítaná hodnota testového kritéria vyšší než hodnota kritická, je dokázána statisticky významná souvislost.“

	Ot. č. 2 Máš v hodinách českého jazyka raději soutěže, nebo spolupráci se spolužáky?			
Ot. č. 5 Jsi dívka nebo chlapec?		soutěže	spolupráce	
	dívka	36 (33)	64 (67)	100
	chlapec	30 (33)	70 (67)	100
		66	134	200

Kontingenční tabulka č. 1: Vliv pohlaví žáka

ZÁVĚR: Podle Chrásky (2007, s. 248) je $\chi^2_{0,05}(1) = 3,814$. Vypočítaná hodnota (0,814) je nižší než hodnota kritická. Proto nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu k výzkumnému problému č. 2. Platí tedy, že neexistuje tedy vztah mezi pohlavím a oblibou určitého typu uspořádání výuky.



Graf č. 4: Vliv pohlaví žáka

8.1.4 Vyhodnocení výzkumného problému č. 2

Z vypočítaných hodnot lze říci, že pohlaví nemá souvislost s oblibou určitého typu uspořádání výuky.

Podle vypočítaných výsledků není pravda, že dívky mají raději spolupráci a chlapci mají více v oblibě soutěže. Podle našich výsledků je tomu naopak. Chlapci raději spolupracují a dívky soutěží. Jak je zřejmé z grafu, četnosti u obou pohlaví jsou si vždy dost podobné. Proto se domníváme, že nelze odvodit závěr, že chlapci raději spolupracují a dívky soutěží.

Náš závěr: pohlaví nemá souvislost s oblibou žádného typu uspořádání výuky. Pro dívky ani chlapce není typická daná forma uspořádání výuky. Nutno podotknout, že tak usuzujeme z našich výpočtů.

8.1.5 Výzkumný problém č. 3

Domníváme se, že se zhoršením známky bude žák inklinovat ke kooperaci, protože zde může uplatnit to, co umí, a ne to, co neumí. Může být skupině také prospěšný, kdežto v soutěžích úspěch mockrát nezažije.

Průzkum byl prováděn pouze mezi žáky 4. a 5. tříd. Vycházeli jsme z teoretické části, kdy autoři tvrdí, že dítě dokáže spolupracovat v pravém slova smyslu až od devíti let.

Otázka byla řešena statistickou metodou: test nezávislosti chí-kvadrát.

P3: „Inklinují žáci s horší známkou z českého jazyka na vysvědčení více ke spolupráci než k soutěživosti?“

H₀ „Existuje souvislost mezi známkou a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.“

H_A „Neexistuje souvislost mezi známkou a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.“

	Ot. č. 2 Máš v hodinách českého jazyka raději soutěže, nebo spolupráci se spolužáky?			
Ot. č. 3 Jakou známku jsi měl/a na tvém posledním vysvědčení?		soutěže	spolupráci	
	1	42 (38,163)	43 (46,837)	85
	2	29 (32,327)	43 (39,673)	72
	3	15 (16,163)	21 (19,837)	36
	4	2 (1,347)	1 (1,653)	3
		88	108	196

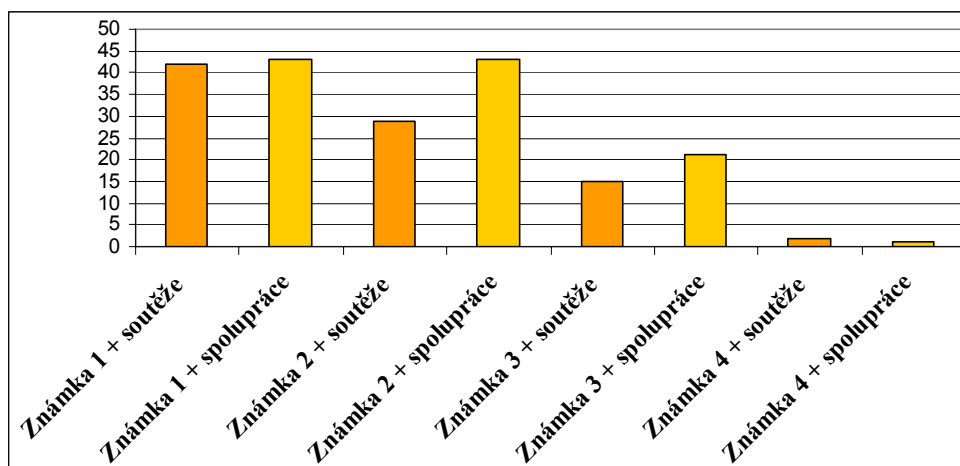
Kontingenční tabulka č. 2: Vliv známky z českého jazyka

Výpočty: $\chi^2 = 0,386 + 0,342 + 0,084 + 0,317 + 0,314 + 0,279 + 0,068 + 0,258 = 2,048$

$f = (4 - 1) \times (2 - 1) = 3$

Podle Chráska (2007, s. 248) je $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$

ZÁVĚR: Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická. Proto neexistuje vztah mezi známkou z českého jazyka a oblibou určitého typu uspořádání výuky.



Graf č. 5: Vliv známky z českého jazyka

8.1.6 Vyhodnocení výzkumné problému č. 3

Z vypočítaných výsledků můžeme říci, že **neexistuje vztah mezi známkou z českého jazyka a oblibou určitého typu uspořádání výuky.**

Pokud se podíváme na graf, žáci, kteří měli na posledním vysvědčení jedničku, mají téměř shodně rádi oba dva typy uspořádání výuky. 21 % žáků s jedničkou na vysvědčení raději soutěží a 21 % žáků raději spolupracuje. U žáků s dvojkou na posledním vysvědčení je již počet jiný. Dvojkaři mají raději spolupráci (22 %) než soutěže (15 %). Trojkaři mají opět raději spolupráci (11 %) než soutěže (8 %). Čtyřkařů je malý počet na odvození nějakého závěru.

Pokud shrneme výsledky tohoto výzkumného problému, vyšlo nám, že podle testu chí-kvadrát neexistuje vztah mezi známkou z českého jazyka a oblibou určitého typu uspořádání výuky. Ale pokud se podíváme na graf, je vidět, že obliba soutěživosti se zhoršením známky klesá.

8.1.7 Výzkumný problém č. 4

Z celkového počtu vyplněných dotazníků jsme náhodným výběrem z každého ročníku vybrali 70 dotazníků. Pro malé množství žáků v 1. a 2. třídě jsme tyto dvě kategorie propojili. Vznikly tedy čtyři kategorie.

Ve vývojové psychologii se píše, že žáci mají na začátku školní docházky raději soutěže než spolupráci, protože chtějí uspět, aby se zavděčili učiteli. Kolem

devátého roku se tento pocit začíná lámat a žákovi začíná záležet na názoru kolektivu, a tudíž přichází do popředí žákova zájmu kooperace.

P4: „Budou žáci v českém jazyce v 1. a 2. třídě raději soutěžit a žáci ve 3. – 5. třídě raději spolupracovat?“

H₀ „Existuje souvislost mezi věkem žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.“

H_A „Neexistuje souvislost mezi věkem žáka a oblibou konkrétního typu uspořádání výuky.“

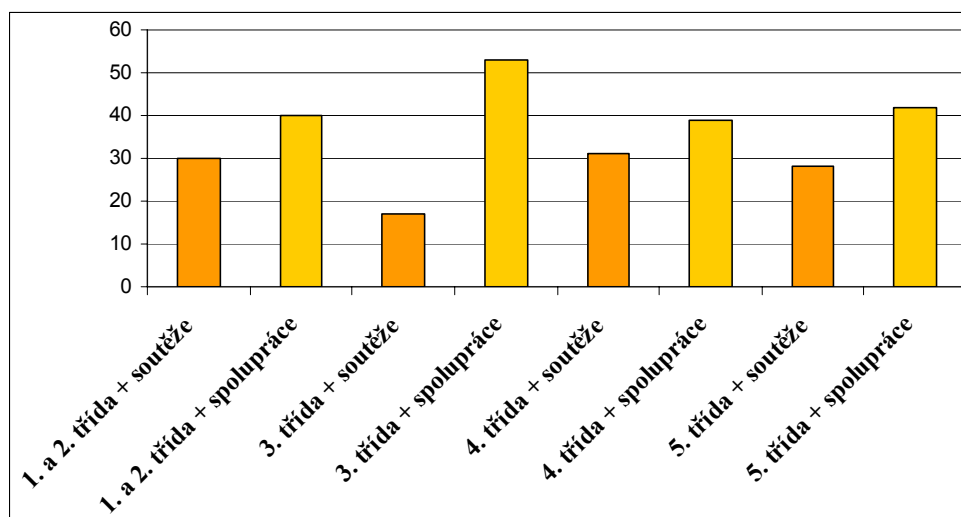
Ot. č. 2 Máš v hodinách českého jazyka raději soutěže, nebo spolupráci se spolužáky?				
Ot. č. 1 Do jaké třídy chodíš?		soutěže	spolupráci	
	1. - 2.	30 (26,5)	40 (43,5)	70
	3.	17 (26,5)	53 (43,5)	70
	4.	31 (26,5)	39 (43,5)	70
	5.	28 (26,5)	42 (43,5)	70
		106	174	280

Kontingenční tabulka č. 3: Vliv věku

Výpočty: $\chi^2 = 0,462 + 3,406 + 0,764 + 0,085 + 0,282 + 2,075 + 0,466 + 0,052 = 7,592$

$f = (4 - 1) \times (2 - 1) = 3$; Podle Chrásky (2007, s. 248) je $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$

ZÁVĚR: Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická. Proto neexistuje vztah mezi věkem žáka a oblibou určitého typu uspořádání výuky.



Graf č. 6: Vliv věku

8.1.8 Vyhodnocení výzkumné problému č. 4

Z našich vypočítaných výsledků neexistuje vztah mezi věkem žáka a oblibou typu uspořádání vyučování. Na grafu je vidět, že ve třetím ročníku obliba soutěže ustupuje a kooperace je na vzestupu (jak tvrdí odborníci). Ale ve 4. a 5. třídě se tento jev již neopakuje. Naopak - jak soutěž, tak i kooperace se zase vyrovnávají.

Podle našich výpočtů lze odvodit závěr, že žáci od 1. do 5. třídy mají raději spolupráci, než soutěže.

8.2 Průzkumná část

Odpovědi průzkumné části zjišťujeme v dotaznících pro učitele. Tímto průzkumem jsme chtěli získat odpovědi na otázky, které nás k tématu kooperace a soutěživosti dále zajímaly.

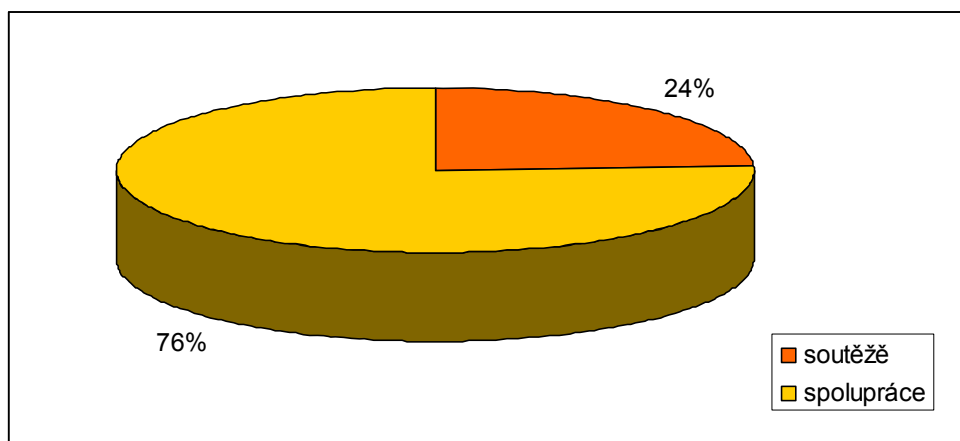
8.2.1 Průzkumný problém č. 1

„Jaký typ uspořádání výuky zapojují učitelé do svých hodin častěji?“

Tato otázka se nachází i v naší výzkumné části. Nyní ji ale posuzujeme jako samostatnou otázku (v testu nezávislosti chí-kvadrát se musí posuzovat kombinace dvou otázek). Učitelé si zde měli vybrat z nabídky soutěživosti a kooperace ten typ uspořádání výuky, který zapojují do hodin častěji.

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	14	24 %
SPOLUPRÁCI	44	76 %
CELKEM	Σ 58	Σ 100 %

Tabulka č. 8: Intenzita zastoupení kooperace a soutěživosti



Graf č.7: Intenzita zastoupení kooperace a soutěživosti

8.2.2 Vyhodnocení průzkumného problému č. 1

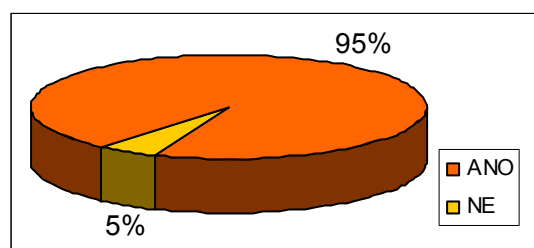
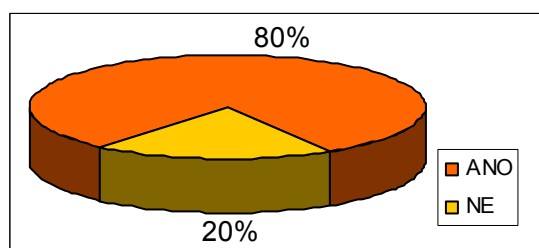
Z počtu dotázaných učitelů odpovědělo **76 %**, že do své výuky **radí častěji kooperaci**. Pouze **24 %** učitelů odpovědělo, že **upřednostňuje** ve své výuce **soutěže**.

8.2.3 Průzkumný problém č. 2

„Využívají učitelé v českém jazyce více soutěže, nebo kooperaci?“

Ot. č. 2 Využíváte soutěže v hodinách českého jazyka?			Ot. č. 5 Využíváte kooperativní učení v hodinách českého jazyka?		
ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %	ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
ANO	49	80 %	ANO	58	95 %
NE	12	20 %	NE	3	5 %
CELKEM	Σ 61	Σ 100%	CELKEM	Σ 61	Σ 100%

Tabulka č. 9, 10: Poměr mezi intenzitou kooperace a soutěživosti



Grafy č. 8, 9 : Poměr mezi intenzitou kooperace a soutěživosti

8.2.4 Vyhodnocení průzkumného problému č. 2

Pokud srovnáme oba dva grafy a tabulky, můžeme z nich vyčíst, že **učitelé aplikují v českém jazyce o 15 % více kooperace než soutěživosti**. Pouze 5 % učitelů kooperaci do českého jazyka nezařazuje. Soutěže nezařazuje 12 % učitelů.

Z vypočítaných výsledků lze odvodit závěr, že oba dva typy uspořádání výuky (kooperace a soutěživost) jsou v českém jazyce učiteli používány ve velké míře.

8.2.5 Průzkumný problém č. 3

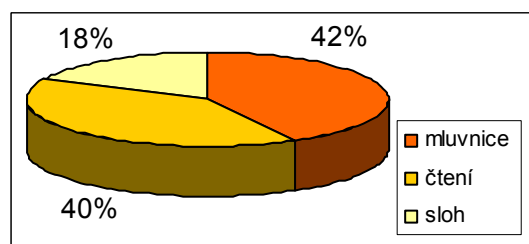
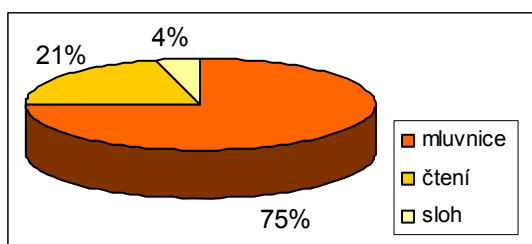
„Do jakých hodin českého jazyka zařazují učitelé soutěže a kooperaci nejčastěji?“

Na tuto otázku odpovídali pouze učitelé, kteří na otázku: Využíváte soutěže (kooperativní výuku) v hodinách českého jazyka odpověděli kladně.

Chtěli jsme zjistit, do jakých hodin českého jazyka učitelé soutěže a kooperaci zařazují nejvíce.

Odpovědi z učitelských dotazníků Ot. č. 3 Do jakých hodin zařazujete soutěže nejčastěji?			Odpovědi z učitelských dotazníků Ot. č. 5 Do jakých hodin zařazujete kooperativní výuku nejčastěji?		
ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %	ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
MLUVNICE	36	75 %	MLUVNICE	23	42 %
ČTENÍ	10	21 %	ČTENÍ	22	40 %
SLOH	2	4 %	SLOH	10	18 %
CELKEM	Σ 48	Σ 100%	CELKEM	Σ 55	Σ 100%

Tabulka č. 11, 12: Intenzita kooperace a soutěživosti ve výuce českého jazyka



Grafy č. 10, 11: Intenzita kooperace a soutěživosti ve výuce českého jazyka

8.2.6 Vyhodnocení průzkumného problému č. 3

Soutěživost je učiteli nejvíce uplatňována v hodinách mluvnice (75 %). V hodinách čtení se objevují soutěže již méně (21 %) a při výuce slohu se téměř neobjevují (4 %).

Kooperace je nejčastěji využívána také v hodinách mluvnice (42 %), ale i do hodin čtení je učiteli ve velké míře zařazována (40 %). 18 % učitelů odpovědělo, že kooperaci nejčastěji využívá při výuce slohu.

Z vypočítaných výsledků můžeme odvodit závěry: Učitelé využívají nejvíce soutěživosti ve výuce mluvnice. Do výuky čtení a slohu učitelé soutěže příliš nezapojují. Oproti kooperaci, která je v mluvnici i ve čtení zastoupena rovnoměrně. Ke kapitole o slohu velké množství učitelů odpovědělo, že kooperaci využívají nejvíce.

8.2.7 Průzkumný problém č. 4

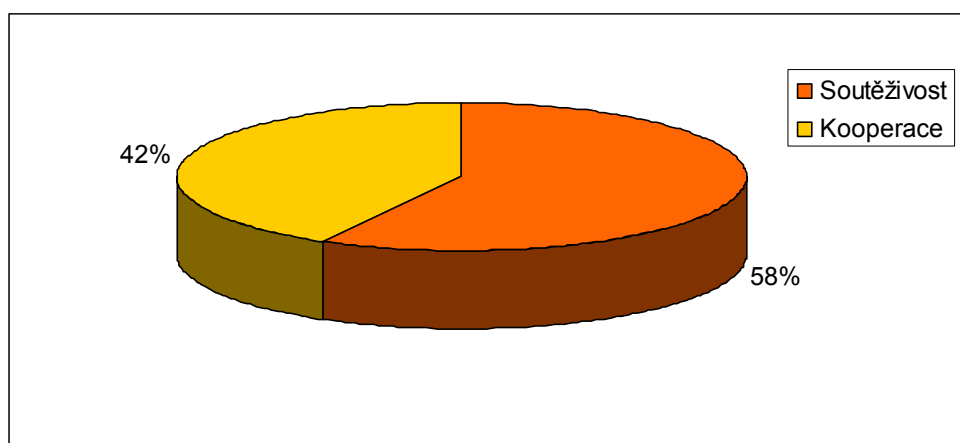
„Jaká forma výuky je podle dotázaných učitelů pro žáky větší motivací?“

Bylo nám jasné, že je na tuto otázku těžké odpovědět, protože každému žákovi vyhovuje něco jiného. Ale šlo nám o to, abychom získali celkový názor učitelů. Proto jsme nedávali na výběr jinou možnost než soutěživost nebo kooperaci.

A) Výpočty pro obecný názor (ne jen v českém jazyce)

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	36	58 %
SPOLUPRÁCI	26	42 %
CELKEM	Σ 62	Σ 100 %

Tabulka č. 13: Výše motivace



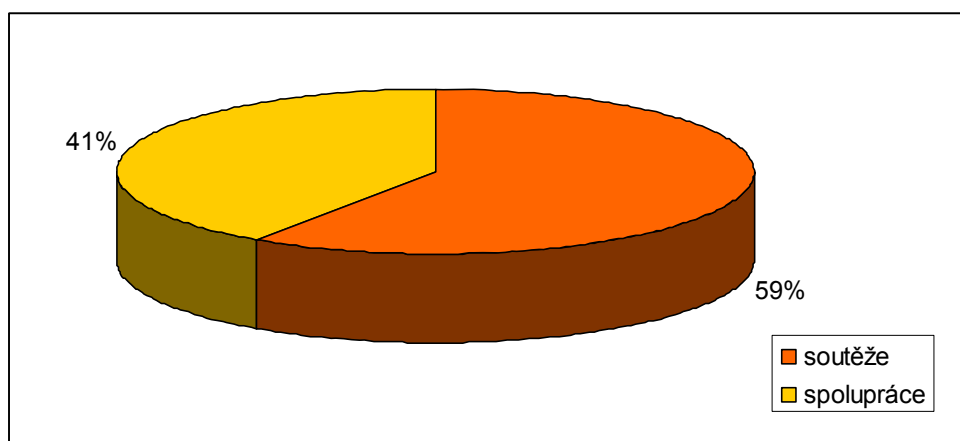
Graf č.: 12: Výše motivace

ZÁVĚR : 58 % dotázaných učitelů se myslí, že jsou pro žáky větší motivací soutěže než kooperace. 42 % respondentů si myslí, že je tomu naopak, že větší motivací pro žáky je kooperace.

B) Výpočty pro mluvnici

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	35	58 %
SPOLUPRÁCI	24	42 %
CELKEM	Σ 59	Σ 100 %

Tabulka č. 14 Výše motivace v mluvnici



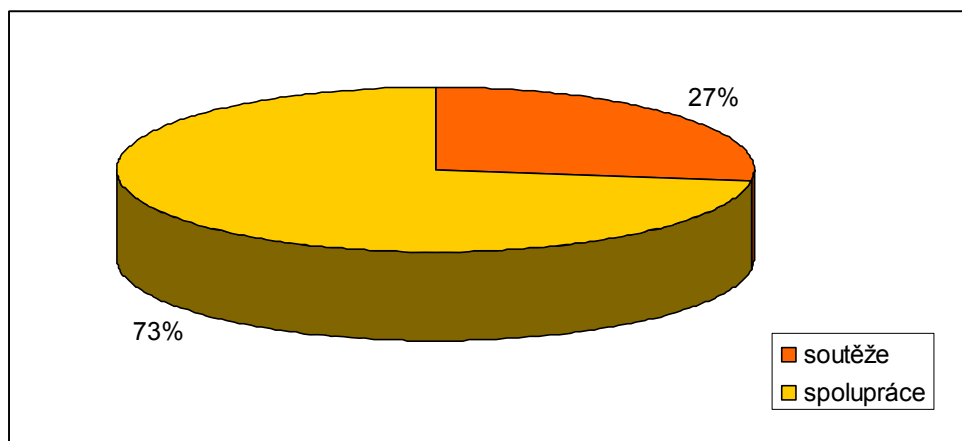
Graf č.: 13 Výše motivace v mluvnici

ZÁVĚR: Učitelé si myslí, že v hodinách mluvnice je pro žáky větší motivací soutěžit než spolupracovat.

C) Výpočty pro čtení

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	16	27 %
SPOLUPRÁCI	43	73 %
CELKEM	Σ 59	Σ 100 %

Tabulka č. 15: Výše motivace ve čtení



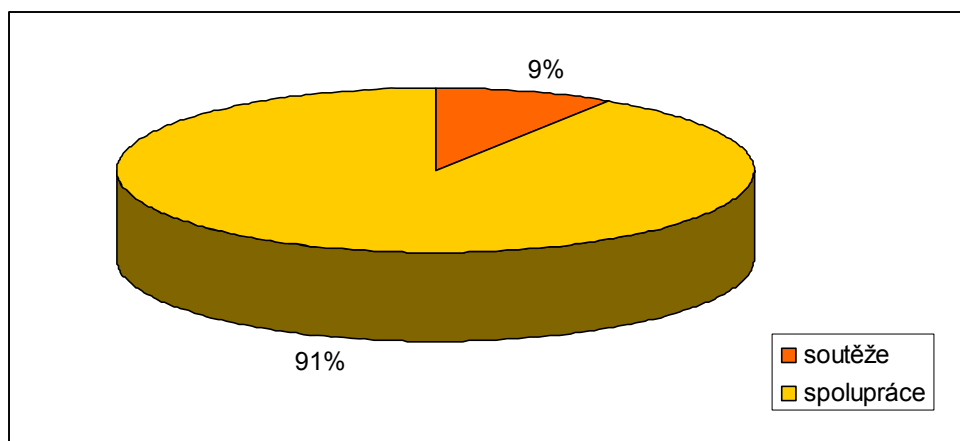
Graf č. 14: Výše motivace ve čtení

ZÁVĚR: Ve čtení je tomu naopak. Učitele se domnívají, že pro žáky je v hodinách čtení větší motivací spolupráce než soutěžení.

D) Výpočty pro sloh

ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
SOUTĚŽE	5	9 %
SPOLUPRÁCI	49	91 %
CELKEM	Σ 54	Σ 100 %

Tabulka č. 16: Výše motivace ve slohu



Graf č. 15: Výše motivace ve slohu

ZÁVĚR: Ve slohu je postoj učitelů jednoznačný. 91 % učitelů se domnívá, že je spolupráce pro žáky v hodinách slohu větší motivací než soutěže.

8.2.8 Vyhodnocení průzkumného problému č. 4

Dotázaní učitelé se domnívají, že ve škole je pro žáky větší motivací soutěžit (58 %) než spolupracovat (42 %).

Pokud se otázka týkala konkrétně mluvnice, čtení a slohu, názory se již lišily. 58 % učitelů se domnívá, že je pro žáky ve výuce mluvnice větší motivací soutěžit než spolupracovat (názor stejný s obecným názorem). Ve výuce čtení se názor již lišil. Pouze 27 % učitelů si myslí, že v hodinách čtení jsou soutěže pro žáky větší motivací než spolupráce, a 73 % učitelů má opačný názor. Stejný názor na tuto otázku mají učitelé i ve výuce slohu. Domnívají se, že během výuky slohu je pro žáky větší motivací spolupracovat (27 %) než soutěžit (73 %).

8.2.9 Průzkumný problém č. 5

„Výši motivačního charakteru u žáků ovlivňuje typ uspořádání výuky, který učitel zapojuje do výuky častěji, než typ uspořádání, který se v hodinách objevuje méně často.“

Tento průzkumný problém vznikl v období předvýzkumu, kdy jsem učila na své praxi především kooperativními formami výuky. Žáci na tuto formu nebyli ve velké míře zvyklí a kooperace pro ně zpočátku nebyla velkou motivací. Postupem času ale měnili názor. A na konci mé praxe na otázky v dotazníku, co je v českém

jazyce baví více, zdali soutěže, nebo spolupráce, odpověděli téměř všichni žáci, že spolupráce.

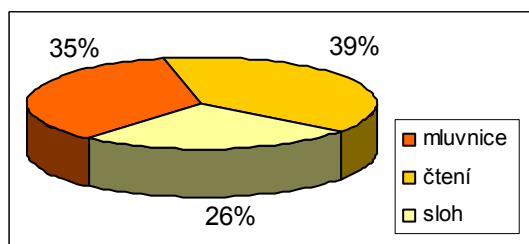
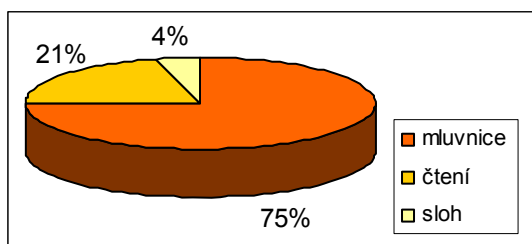
Odpovědi učitelů porovnáme s odpověďmi žáků. Pro přehlednost uvedeme výsledky soutěživosti a kooperace zvlášť. Do výpočtu byly zapojeny pouze dotazníky žáků 3.-5. tříd.

➤ Soutěživost

Odpovědi z učitelských dotazníků Ot. č. 3 Do jakých hodin zařazujete soutěže nejčastěji?		
ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
MLUVNICE	36	75 %
ČTENÍ	10	21 %
SLOH	2	4 %
CELKEM	Σ 48	Σ 100%

Odpovědi ze žakovských dotazníků Znění odpovědi je soutěže		
ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
MLUVNICE	103	35 %
ČTENÍ	113	39 %
SLOH	75	26 %
CELKEM	Σ 291	Σ 100%

Tabulka č.17, 18: Motivační charakter v závislosti na intenzitě soutěží



Grafy č. 16, 17: Motivační charakter v závislosti na intenzitě

ZÁVĚR: Učitelé používají soutěže nejvíce v hodinách mluvnice (75 %). Zato žáci mají nejraději soutěže v hodinách čtení (39 %) (pro nás překvapující výsledek) a v mluvnici (35 %).

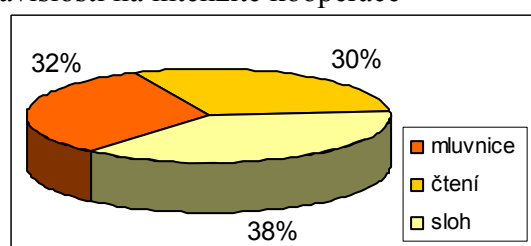
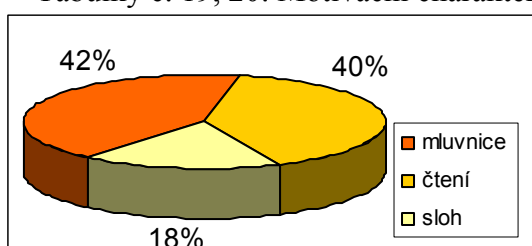
Platí tedy, že neexistuje souvislost mezi častěji používaným typem uspořádání výuky a motivací u žáků.

➤ Kooperace

Odpovědi z učitelských dotazníků Ot. č. 6 Do jakých hodin zařazujete kooperaci nejčastěji?		
ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
MLUVNICE	23	42 %
ČTENÍ	22	40 %
SLOH	10	18 %
CELKEM	Σ 48	Σ 100%

Odpovědi ze žákovských dotazníků Znění odpovědi je spolupráce		
ALTERNATIVY	POČET ŽÁKŮ	POČET V %
MLUVNICE	162	32 %
ČTENÍ	152	30 %
SLOH	190	38 %
CELKEM	Σ 504	Σ 100%

Tabulky č. 19, 20: Motivační charakter v závislosti na intenzitě kooperace



Graf č. 18, 19: Motivační charakter v závislosti na intenzitě kooperace

ZÁVĚR: Učitelé zařazují kooperaci nejvíce do hodin mluvnice (42 %) a čtení (40 %). Žáci mají spolupráci nejraději ve slohu. Z uvedených odpovědí žáků a učitelů je zřejmé, že se odpovědi opět liší.

Platí tedy, že neexistuje souvislost mezi častěji používaným typem uspořádání výuky a motivací u žáků.

8.2.10 Vyhodnocení průzkumného problému č. 5

Pokud se podíváme na vypočítané výsledky do tabulek a grafů, je na první pohled vidět, že odpovědi žáků a učitelů se liší. Platí tedy, že výši motivačního charakteru u žáků neovlivňuje výrazněji typ uspořádání výuky, který učitel zapojuje do výuky častěji než typ uspořádání, který se v hodinách objevuje méně často.

Učitelé používají soutěže nejvíce v hodinách mluvnice (75 %). Zato žáci mají nejraději soutěže v hodinách čtení (39 %) (pro nás překvapující výsledek) a v hodinách mluvnice (35 %). Kooperace je učiteli nejvíce využívána v hodinách mluvnice (42 %) a čtení (40 %). Žáci mají spolupráci nejraději při výuce slohu.

8.3 Shrnutí výsledků výzkumu a průzkumu. Diskuze.

Výzkum diplomové práce měl za cíl zjistit, zda žáci na 1.stupni ZŠ v hodinách českého jazyka raději soutěží, nebo raději spolupracují a zda na tento výběr má vliv pohlaví, věk nebo známka. Výzkum se opíral o žákovské dotazníky, které byly vyplňovány na 13 školách.

Z našich zjištěných výsledků můžeme říci, že žáci na 1. stupni v českém jazyce raději spolupracují (60 %), než soutěží (40 %). Protože do českého jazyka patří i čtení a sloh (pro žáky od 3. třídy), ptali jsme se i zvlášť na tyto dvě složky českého jazyka. Ve čtení i ve slohu žáci také raději spolupracují. Překvapujícím výsledkem je pro nás kapitola týkající se čtení, kde 53 % žáků odpovědělo, že raději spolupracuje a 47 %, že raději soutěží.

Pohlaví a věk (z našich výpočtů) nemají vliv na výběr konkrétního typu uspořádání výuky. Shodujícím výsledkem s odborníky byl pokles obliby soutěživosti a nárůst obliby kooperace ve třetí třídě (kolem devátého roku).

Statistická metoda chí-kvadrát nám zamítla alternativní hypotézu týkající se souvislosti známky s výběrem konkrétního typu uspořádání výuky. Znamka tedy (podle chí-kvadrátu) nemá souvislost s výběrem kooperace nebo soutěživosti. Ale pokud jsme se podívali na vypočítané grafy a tabulky četností, je na první pohled zřejmé, že se zhoršením známky klesá i obliba soutěživosti u žáků. Jedničkáři mají téměř shodně rádi kooperaci i soutěživost. U žáků s dvojkou a horší známkou na posledním vysvědčení obliba soutěží klesá.

Učitelé zapojují do hodin českého jazyka o 15 % více kooperace než soutěží. Nejčastěji zařazují soutěže do hodin mluvnice. Kooperaci zařazují nejčastěji do hodin mluvnice a čtení.

Zajímavým výsledkem je názor učitelů, kteří se domnívají, že žáci v hodinách mluvnice raději soutěží, než spolupracují. Ve výuce čtení a slohu je tomu již naopak. Učitelé si myslí, že ve výuce čtení a slohu žáci raději spolupracují. Pokud domněnky učitelů srovnáme se žáky, v názorech na výuku mluvnice se jejich odpovědi neshodují. Žáci i při procvičování mluvnice mají raději spolupráci než soutěže.

Častěji používaný typ výuky učitelem neovlivňuje oblibu konkrétního typu uspořádání výuky.

Celkově můžeme shrnout, že ze stanovených problémů se nám potvrdila alternativní hypotéza pouze k výzkumnému problému č. 1: „Pro žáky 1. stupně základních škol je větší motivací spolupráce než soutěžení“ a částečně (pokud nebereme v úvahu výsledky chí-kvadrátu) k výzkumnému problému č. 3:

„S zhoršenou známkou bude žák inklinovat ke spolupráci než k soutěživosti.“

Výsledky výzkumu však nelze zobecňovat vzhledem k malému vzorku respondentů.

Téma DP by mohlo být rozšířeno dalším výzkumem, protože v ČR je tato problematika doposud málo prozkoumaná. Navrhujeme prozkoumání na větším množství respondentů, aby mohly být udělaný odborné závěry (tyto údaje v odborné literatuře schází). Dále je možné problematiku prozkoumat i v jiných vyučovacích předmětech.

Závěr

Na 1. stupni ZŠ jsou žáci ve věku, kdy se v nich vytvářejí základy osobnosti. My, jako učitelé, máme možnost částečně do jejich vývoje zasáhnout. Naší snahou je žáka připravit pro budoucí život. Chtěli jsme prozkoumat, jaký typ uspořádání výuky je prospěšnější u žáka na začátku 21. století rozvíjet, abychom ho pro současný svět připravili co nejlépe. Spolupráci či soutěživost? Který z těchto dvou opačných pólů žáka ve skutečnosti baví více? Než si odpovíme na tyto otázky, pozastavíme se nad konkrétními jevy současného světa.. Možná si tím i odpovíme na otázku, proč je snahou nových vzdělávacích plánů kooperaci do škol prosazovat.

V dnešním technickém světě, kdy máme pocit, že žijeme ve „světě všeho“, již jedinec téměř nemá šanci profesionálně uspět. Ve většině zaměstnání se pracuje ve skupině, v kolektivu. Proto je důležité vést žáky od počátku k umění práce ve skupině. Myšlenka spolupráce se neuplatňuje pouze v zaměstnání. Je také spojena s partnerskými vztahy. Současnou realitou bohužel zůstává obrovské procento rozvedených manželství, kdy tím trpí obvykle nejvíce děti!

Na druhou stranu je každý z nás osobnost se svými konkrétními cíli a životními hodnotami. Ne vždy se tyto cíle a hodnoty povedou v životě naplnit. Podle mého názoru, je to právě soutěž, při které žák zakusí výhru, ale i prohru. Považuji za důležité učit vstřebávat pocity spojené s výhrou nebo prohrou ve škole, aby žáci pochopili, že je to jako v životě. Teď jsme smutní, že jsme prohráli, ale již za nějaký čas smutek pomine a bude zase dobře. Vždyť život je jako horská dráha. Jednou jsme nahoře, podruhé dole. Žáci musí pochopit, že při „prohře“, ať už je jakéhokoliv charakteru, je potřeba jít dál!

Z výše uvedených důvodů, kterých bychom mohli najít více, je podle mého názoru potřeba v současném světě u žáků rozvíjet jak kooperaci, tak i soutěživost. Ve větší míře se zaměřit na kooperaci, protože ta je v lidském životě zastoupena častěji. Soutěže ale ze škol úplně neodstraňovat. Výsledky našeho výzkumu odpovídají i této teorii.

Výzkum se zaměřoval na zjištění skutečnosti, který typ uspořádání výuky mají žáci v českém jazyce raději. Pokud tedy budeme do výuky pomoci

vzdělávacích plánů upřednostňovat kooperaci, učiníme tím podle našich získaných výsledků „radost“ 60 % žáků. 40 % žáků v českém jazyce raději soutěží. To není malé procento. Je vidět, že i soutěže žáky baví a není důvod je ani z pohledu motivace ze školního vyučování odstraňovat.

Použité zdroje

- BELZ, H. – SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001, s. 213. ISBN 80-7178-479-6.
- CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DRVOTA, S. *Od zvířete k člověku*. Praha: Panorama, 1979.
- EGRTOVÁ, S. *Didaktické hry pro výuku německého jazyka na 1. stupni ZŠ*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-863-9.
- FILIPEC, J. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0493-9.
- HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: 1993. ISBN 80-900704-9-3.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KÁROVÁ, V. *Didaktické hry ve vyučování matematice v 1. – 4. ročníku základní a obecné školy. Část aritmetická*. Plzeň: Univerzita Západočeská, 1998.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické otázky*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

- KRATOCHVÍL, M. *Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování* : Kontrola, zkoušení a hodnocení ve školní praxi. Liberec: Technická univerzita, 1998
- KRAUS, J. - PETRÁČKOVÁ, V. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0982-5.
- Kritické myšlení [online]. 23. 1. 2001 [cit. 20. 2. 2009]. Dostupné z <http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php>.
- KROČA, D. Tvořivé činnosti s literárním textem – přednes [online]. [cit. 8. 4. 2009]. Dostupné z <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>>.
- KUBÁLEK, V. *Dětský přednes a rozvoj kulturních aktivit dítěte*. Praha :Albatros, 1983.
- KUŽELOVÁ, M. – PAVLOVSKÁ, M. *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně, 1996. ISBN 80-210-1281-1.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- NELEŠOVSKÁ, A. – SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika III*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998.
- NELEŠOVSKÁ, A. – SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001.
- PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. Brno: CERM Akademické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7204-071-5
- PATERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se! Jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-102-9.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- PRÝMASOVÁ, L. – LUKAVSKÁ, E. RVP [online]. 22. 5. 2008 [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/2329>> .
- PRÝMASOVÁ, L. – LUKAVSKÁ, E. RVP [online]. 22. 5. 2008 [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/2328>> .

- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7066-334-0
- SVOBODOVÁ, E.: *Hra v mateřské škole*. Praha: RAABE, řízení MŠ, 2005.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do vývojové psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-057-4.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- VRÁNA, S. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium, 1948.

Seznam tabulek

TABULKA Č. 1 : SOCIÁLNÍ VZÁJEMNÁ ZÁVISLOST	15
TABULKA Č. 2 : PŘEDVÝZKUM: ČESKÝ JAZYK (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 2).....	46
TABULKA Č. 3: PŘEDVÝZKUM: ČTENÍ (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 4)	46
TABULKA Č. 4: PŘEDVÝZKUM: SLOH (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 5)	47
TABULKA Č.5: ČETNOSTI V ČESKÉM JAZYCE (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 2).....	49
TABULKA Č. 6: ČETNOSTI VE ČTENÍ (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 4).....	49
TABULKA Č. 7: ČETNOSTI VE SLOHU (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 5)	50
TABULKA Č. 8: INTENZITA ZASTOUPENÍ KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI	57
TABULKA Č. 9, 10: POMĚR MEZI INTENZITOU KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI	58
TABULKA Č. 11, 12: INTENZITA KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA.....	59
TABULKA Č. 13: VÝŠE MOTIVACE.....	60
TABULKA Č. 14 VÝŠE MOTIVACE V MLUVNICI	61
TABULKA Č. 15: VÝŠE MOTIVACE VE ČTENÍ	62
TABULKA Č. 16: VÝŠE MOTIVACE VE SLOHU	62
TABULKA Č.17, 18: MOTIVAČNÍ CHARAKTER V ZÁVISLOSTI NA INTENZITĚ SOUTĚŽÍ.....	64
TABULKY Č. 19, 20: MOTIVAČNÍ CHARAKTER V ZÁVISLOSTI NA INTENZITĚ KOOPERACE	65

Seznam kontingenčních tabulek

KONTINGENČNÍ TABULKA Č. 1: VLIV POHLAVÍ ŽÁKA	52
KONTINGENČNÍ TABULKA Č. 2: VLIV ZNÁMKY Z ČESKÉHO JAZYKA	54
KONTINGENČNÍ TABULKA Č. 3: VLIV VĚKU	56

Seznam grafů

GRAF Č. 1: ČETNOSTI V ČESKÉM JAZYCE (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 2).....	49
GRAF Č. 2: ČETNOSTI VE ČTENÍ (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 4)	50
GRAF Č. 3: ČETNOSTI VE SLOHU (V DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY OTÁZKA Č. 5)	50
GRAF Č. 4: VLIV POHLAVÍ ŽÁKA	53
GRAF Č. 5: VLIV ZNÁMKY Z ČESKÉHO JAZYKA	55
GRAF Č. 6: VLIV VĚKU.....	56
GRAF Č.7: INTENZITA ZASTOUPENÍ KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI.....	58
GRAFY Č. 8, 9 : POMĚR MEZI INTENZITOU KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI.....	58
GRAFY Č. 10, 11: INTENZITA KOOPERACE A SOUTĚŽIVOSTI VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA	59
GRAF Č.: 12: VÝŠE MOTIVACE	61
GRAF Č.: 13 VÝŠE MOTIVACE V MLUVNICI	61
GRAF Č. 14: VÝŠE MOTIVACE VE ČTENÍ.....	62
GRAF Č. 15: VÝŠE MOTIVACE VE SLOHU	63
GRAFY Č. 16, 17: MOTIVAČNÍ CHARAKTER V ZÁVISLOSTI NA INTENZITĚ	64

Přílohy

Příloha č.1

Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
dostává se Vám do ruky dotazník zkoumající podíl kooperace a soutěživosti ve škole. Vyplněním dotazníku mi pomůžete zjistit, jaká z těchto forem výuky má v českém jazyce pro děti větší motivační charakter.

Vyplněné údaje v dotazníku jsou anonymní a slouží pouze pro mou diplomovou práci. Proto Vás prosím o objektivní vyplňování.

Mnohokrát děkuji, Iveta Šenoldová, studentka TUL

Vaši odpověď zakroužkujte. Děkuji.

1) Jakou formu zapojujete do výuky častěji?

soutěživost

kooperaci

2) Využíváte soutěže v hodinách českého jazyka?

ANO (Vyplňte otázku 3 a pokračujte otázkou 5) NE (Přejděte rovnou na otázku 4)

3) Pokud ano, do jakých hodin českého jazyka zařazujete soutěže nejčastěji?

mluvnice

čtení

sloh

4) Pokud nevyužíváte soutěže v hodinách českého jazyka:

a) Zapojujete soutěže do jiných předmětů?

ANO

NE

b) Do jakých předmětů soutěže zapojujete?

.....

5) Využíváte kooperativní učení v hodinách českého jazyka?

ANO (Vyplňte otázku 6 a pokračujte otázkou 8)

NE (Přejděte rovnou na otázku 7)

6) Pokud ano, do jakých hodin českého jazyka zařazujete kooperativní výuku nejčastěji?

mluvnice

čtení

sloh

7) Pokud nevyužíváte kooperativní učení v hodinách českého jazyka:

a) Zapojujete kooperativní učení do jiných předmětů? ANO NE

b) Do jakých předmětů kooperativní učení zapojujete?

.....

8) Jaká forma výuky je podle Vás pro žáky větší motivací?

soutěživost

kooperace

9) Jaká forma výuky je v českém jazyce podle Vás pro žáky větší motivací:

a) v hodinách mluvnice soutěže kooperace

b) v hodinách čtení soutěže kooperace

c) v hodinách slohu soutěže kooperace

10) Jste:

žena

muž

11) Jak dlouho působíte ve své učitelské profesi:

do 5 let

5 až 10 let

víc jak 10 let

12) Podle jakého vzdělávacího programu vyučujete?

Základní škola

Obecná škola

Národní škola

jiný.....

13) Napište: Kooperativní učení podle Vás znamená... (Odpověď můžete napsat na druhou stranu dotazníku)

.....

.....

Ještě jednou děkuji za Vaši ochotu a za Váš čas!

Příloha č.2

Dotazník pro žáky

Milí kamarádi,

jsem Dotazník a právě mě držíte v ruce. Mým úkolem je zjistit, zdali ve škole raději soutěžíte, nebo spolupracujete se spolužáky. Když mě vyplníte, pomůžete jedné studentce tento úkol vyřešit. Proto vás moc prosím, abyste si vzali do ruky něco, co píše, a zakroužkovali své odpovědi na mé otázky.

Děkuji. Váš Dotazník

1) Do jaké třídy chodíš?

1. třída 2. třída 3. třída 4. třída 5. třída

2) Máš v hodinách českého jazyka raději soutěže, nebo spolupráci se spolužáky?

soutěže

spolupráci se spolužáky

3) Jakou známku z českého jazyka jsi měl/a na tvém posledním vysvědčení?

1

2

3

4

5

4) Při hodinách slohu raději spolupracuješ se spolužáky, nebo raději soutěžíš?

spolupracuji se spolužáky

soutěžím

5) Jsi dívka nebo chlapec?

dívka

chlapec

6) Při hodinách čtení se ti víc líbí, když děláte různé soutěže, nebo když pracujete společně se spolužáky?

soutěže

spolupracujeme se spolužáky

S pozdravem tvůj Dotazník

Projekt: Kam se „ztratily“ pohádkové postavy?

Předkládáme návrh, jak je možné s naším tématem diplomové práce ve škole prakticky pracovat. Jde pouze o nástin využití. Naší snahou bylo zapojit do hodin co nejvíce metod, které jsme jmenovali v teoretické části. Nevytvořili jsme izolované hodiny, ale sjednotili jsme je jednou myšlenkou. Vznikl tedy nástin projektové výuky, kterou jsme nazvali Kam se „ztratily“ pohádkové postavy?

Vytvořili jsme ukázkou dvou námětů: Krteček (kooperativní uspořádání výuky) a Ferda mravenec (soutěživé uspořádání výuky).

Tyto dva náměty byly realizovány ve výuce, a tak jsme měli zpětnou vazbu. Vzdělávacích cílů jsme dosahovali zábavnou, hravou, aktivizující formou, která děti velice bavila. Z hodin si žáci odnesli mnoho nových poznatků a věříme, že díky těmto metodám si je i zapamatují.

Popis projektu

Název:	„Kam se „ztratily“ pohádkové postavy?“
Cíl:	Seznámení se s typicky českou dětskou literaturou s využitím mezipředmětových vztahů.
Věková kategorie:	1.-2. třída (lze upravit pro starší žáky, my jsme volili tuto věkovou kategorii, protože jsme chtěli ukázat, že i prvňáci nebo druháci „zvládnou“ různé metody výuky.
Doba konání:	Lze použít různě. Může se jednat o projekt navazující na sebe během pár dní nebo můžeme jednotlivé hodiny projektové výuky zařazovat jednou týdně po určité období, atd.

KRTEČEK

Cíl : Seznámení s knihami o Krtečkovi + propojení s krtkem obecným

Téma : Krteček a krték obecný

Pomůcky : Obálky s texty, lístečky na dělení skupin, brčka, kelímky, šátky, různé vůně, noviny, pohádka, knihy

Uspořádání: Kooperace

Čas. Dotace : 90 min

- I.** Kdo jsem? Žáci mají za úkol zjistit, co učitel představuje. Ptát se mohou pouze zjišťovacími otázkami a učitel může odpovídat pouze ANO/NE. Učitel představuje krtka. 5 min

- II.** a) Pohádka o krtkovi : Krték a ježek (DVD)

Děti mají za úkol si během pohádky zapamatovat co nejvíce zvířátek, která v ukázce viděly

ŘEŠENÍ: krték, ježek, myš, motýli, žába, ptáci, ještěrka, opice, rak, krab, mořský koník, hvězdice, brouci, ryby, netopýr, žába, had, hlemýžď, berušky, medvěd, papoušci, veverka, dikobraz, kočka, sovy, tučňáci.

Otázky k ukázce:

- 1) Jaký byl na začátku ježek? (pyšný, nekamárádký)
- 2) Změnil se na konci pohádky? Jak? (ano, byl vděčný, že mu krték a myška pomohli, kamarádký, zachránil jim také život)
- 3) Kam ježka zavřeli? (do školy, do klece)
- 4) Koho se myška ve škole lekla? A proč si myslíte, že se lekla? (lekla se kočky, kočka loví myši)

12 min

b) Práce ve skupinách (2-4 členné skupiny). Každá skupinka dostane jednu knihu o krtkovi. Skupina si prolistuje svoji knihu a pokusí se pouze pomocí ilustrace převyprávět, co krték v jejich knize zažil. Každý žák bude mít svoji funkci. Jeden žák si bude všimát, kdo v knize vystupuje, druhý si bude všimát děje, třetí kde se děj odehrává

atd. Funkce rozdělí učitel, pokud se žáci sami ve skupince nedohodnou.

10 min

c) Každá skupinka si zahraje na literárního kritika a představí svojí knihu. Co se stalo, jak příběh dopadl, kdo v něm vystupoval atd. Celá skupinka se postaví před tabuli, ukáže svojí knihu a představí ji postupně všichni žáci. Paní učitelka a žáci se ptají: „Jaká zvířátka ve vaší knížce vystupovala? Co se v knížce krtkovi přihodilo? Jak to dopadlo? Kdo knihu o krtkovi napsal?“ atd.

8 min

d) V každé knize je označená stránka. Všichni žáci ve skupině si postupně stránku přečtou, a to tím způsobem, že každý žáček ve skupině přečte vždy jednu větu a předá text dalšímu, který čte větu následující. Text na označené stránce si skupina přečte 2 – 3x. Žáci, kteří právě nečtou, poslouchají a kontrolují správnost. Po přečtení si žáci ve skupině shrnou, čeho se úryvek týkal.

9 min

III. Zhodnocení práce ve skupinách.



KRTEK OBECNÝ

I. Brainstorming – paní učitelka píše na tabuli všechny informace o krtkovi, které žáci vysloví. Shrnou si, co o krtkovi vědí.

II. Žáci si ve skupině rozdělí čísla od 1 do 4 (záleží na počtu žáků ve skupině). Paní učitelka řekne: „Děti, teď si zahrajeme na krtky. Zkusíme si představit, že jsme krtci, a budeme dělat činnosti, které dělají krtci.“

a) Kde krték žije? - Představte si, že naše židličky a stolečky jsou naše chodbičky a my si zkusíme, jaké to je, když se krték pohybuje pouze ve svých chodbičkách.“ Žáci budou prolézat mezi stolečky a židličkami a bude hrát hudba, když paní učitelka hudbu zastaví, všichni krtéci musí „zkamenět“, s hudbou zase „obžijí“ a běhají v chodbičkách dál.

b) Krték patří mezi savce. To znamená, že saje po porodu mateřské mléko. Žáci s číslem 2 z každé skupiny půjdou před tabuli. Zkusí si, jak se cítí malí krtéčkové. Úkolem je pomocí brčka nasát vodu (mléko) z kelímku.

Hádanka: Kdo ještě tady u nás ve třídě patří mezi savce?

c) Krték je téměř slepý. Úkolem hráče číslo 3 je nakreslit poslepu krtka. Žáci kreslí na tabuli (papír) poslepu, co paní učitelka diktuje : Válcovité tělo pokryté srstí, velké přední nohy otočené do stran, rypákovitý čenich. Na výsledné obrázky se podíváme (poznámka: a jistě i zasmějeme).

d) Krték má výborný čich. Pomocí něho hledá potravu. Poznává žák číslo 1, o jakou vůni jde? (skořice, kakao, ocet, atd.)

e) Krték se pohybuje po svých podzemních chodbách obratně i poslepu. Dokáže to i hráč číslo 4? Z lavic uděláme krátkou „chodbičku“. Úkolem hráče je ji prolézt poslepu, pouze za pomoci ostatních. Ostatní žáci mu radí, aby se nezranil.

f) Krtci dělají krtičiny. Úkolem celého družstva je také udělat krtičinu. Postupně se střídají. Jeden proleze „chodbou“ – z lavic, na

konci si sundá nějakou část svého oblečení a udělá základ krtičiny. Leze nazpátek. Předá „štafetu dalšímu“, ten proleze „chodbičkou“ a přidá kus svého oblečení na krtičinu. Žáci se podle času mohou vystřídat 1-3x.

- III.** Shrňeme všechny vědomosti, které jsme se o krtkovi dozvěděli. Dopíšeme na tabuli nové informace.



$$\begin{array}{lcl} V: & 5 + 4 & = \\ E: & 6 + 4 & = \\ R: & 13 - 10 & = \end{array} \quad \begin{array}{lcl} E: & 6 - 4 & = \\ F: & 10 - 9 & = \end{array}$$

- b) Kdo tajenku vyluští, zvedne ruku, aby učitel věděl, kdo ji už zná. Nikdo ji nevykřikuje. Správné znění našeho rébusu nakreslí na papír.
- c) Žáci si všechna písmenka napíší pod sebe do školního sešitu. Když mají všichni napsáno, mají za úkol od každého písmene vymyslet jakékoliv slovo.
- d) Kdo má hotovo, trénuje si do školního sešitu spojení Ferda Mravenec. Protože paní učitelka vyhlásí soutěž o nejkrásněji napsané: „Ferda Mravenec“

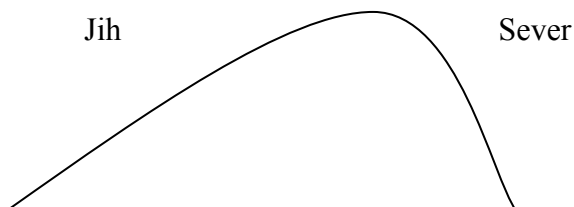
Kdo chce, bude postupně chodit k tabuli a toto spojení na ni napíše. Na závěr budou všichni žáci hlasovat, který Ferda Mravenec je napsaný nejlépe. Vítěze odměníme.

III. Zhodnocení hodiny, odměny vítězům.



Mravenec lesní

- I. Sousedé v lavici se pokusí dát dohromady všechny informace o mravenci lesním, které znají. Potom si dvojice žáků najde jinou dvojici a společně shrnou to, co vědí o mravenci lesním, a to, co o něm nevědí a co je zajímavá. Čtveřice si najde jinou čtveřici a udělá to samé. Vzniknou nám tedy skupinky po 8 žácích. Společně shrneme všechny znalosti o tomto lesním zvířátku a také neznalosti. Chceme se dozvědět co nejvíce. Souhrn napíšeme na tabuli.
- II. a) Mravenec lesní si staví mraveniště. Představíme si, že jsme mravenci a musíme si postavit mraveniště. Po třídě jsou rozházené „jehličky a klacíčky“ (vatové tyčky). „Mravenci“ lezou po zemi a když najdou „jehličku“, donesou ji na své mraveniště (unesou pouze jednu jehličku). Mravenci jednoho mraveniště si pro svoje mraveniště místo vyberou. Po dokončení mravenišť nám každá skupina řekne, proč svoje mraveniště postavila zrovna na tom konkrétním místě. A zda si žáci myslí, že mravenci si svoje místo pro mraveniště vybírat musí?
- b) Říká se, že podle mraveniště se dá v lese bez kompasu a buzoly poznat sever a jich. Ví někdo, jak? (na jihu mají mravenci delší stranu, kvůli teplu, na sever je kratší-strmější strana)



K čemu je dobré vědět, kde leží sever? (pro orientaci na mapě) My si ukážeme, jak se podle buzoly najde sever. Každá skupina si hledání vyzkouší a přestaví svoje mraveniště tak, jak by si ho postavili mravenci.

c) O mravenci lesním je známé, že unese víc, než sám váží. Zkuste napříč třídou přenést svého spolužáka. Ukážeme si, jak bychom nesli raněného.

III. Odpovíme si na otázky, které žáci nevěděli. Shrňeme si všechno, co o mravenci nyní víme.

Poznámka: Jedná se pouze o ukázkou možnosti práce s tímto tématem. Daly by se vyrobit pracovní listy k tématu, najít básničky, které bychom se mohli naučit. V tělesné výchově bychom mohli hrát další hry. Ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech by se dalo téma zpracovat výtvarně atd.